

«Nei, gutter kan ikke ha rosa!»

*En studie av småbarns opplevelser av framstillingen av
kjønnsroller i barneprogrammer på TV*

Anita Gudbrandsen



Masteroppgave i medievitenskap
Institutt for medier og kommunikasjon
Det humanistiske fakultet
UNIVERSITETET I OSLO
November 2013

«Nei, gutter kan ikke ha rosa!»: En studie av småbarns opplevelser av framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammer på TV



Masteroppgave i medievitenskap

Anita Gudbrandsen

Institutt for medier og kommunikasjon

Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo

November 2013

© Anita Gudbrandsen

2013

«Nei, gutter kan ikke ha rosa!» En studie av småbarns opplevelser av framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammer på TV

Anita Gudbrandsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgavens overordnede mål har vært å undersøke hvordan barn opplever medieinnhold, med fokus på småbarns mottakelse av stereotypisk og motstereotypisk innhold på TV. For det første ville jeg kartlegge framstillingen av stereotypiske og motstereotypiske kjønnsroller i barneprogrammene. For det andre ville jeg se på barnas umiddelbare resepsjon av medieinnholdet, og hvordan de forholdt seg til TV som medium. Jeg ønsket også å få innsyn i hvordan barna selv oppfatter sine opplevelser av det kjønnede innholdet i barneprogrammene. For å gjennomføre dette triangulerte jeg ulike kvalitative metoder, der jeg først gjennomførte en tekstanalyse av klippede sekvenser fra NRK Super, deretter observerte jeg barna under visningen av sekvensene og til slutt utførte jeg tre fokusgruppeintervjuer. De empiriske funnene viser at barneprogrammene tegner både stereotypiske og motstereotypiske bilder av jenter og gutter, og kjønnskonstruksjonen finner sted både gjennom tegnbruk som farger og klær, samt i handling og dialog. Gjennom observasjoner fant jeg at graden av fascinasjon og identifikasjon barna har til karakterene og aktivitetene i sekvensene legger grunnlaget for barnas resepsjon av medieinnhold. Studien viser at barna kjenner til kjønn og kjønnsroller, og spesielt guttene framviser disse stereotypisk. Samtidig ser jeg at barna ikke er bevisste på at de innehar disse synene på kjønn, og at de forholder seg til de kjønsskildringene som presenteres i barneprogrammene ved å gjøre koblinger til skildringer fra det virkelige livet.

Abstract

The chief purpose of this assignment has been to look into how children experience media content, focusing on small children's reception of stereotypical and counter-stereotypical content shown on television. First of all I wanted to map the representation of stereotypical and non-stereotypical gender roles on children's television. Secondly, I also wanted to look at the children's immediate reception of the media content, and how they related to TV as a medium. I also wanted to get an insight into how children themselves perceive their experiences of the gendered content in children's television programmes. To conduct this research I triangulated different qualitative methods, where I first conducted a textual analysis of a selection of clip sequences from NRK Super. I then observed the children during a viewing of the sequences and finally I did three focus group interviews. The empirical findings show that the children's television programmes draw both stereotypical and a counter-stereotypical pictures of girls and boys, and gender construction takes place both through symbols like colour and clothes, as well as in the action and dialogue. Through observations I found that the degree of fascination and identification with the characters and activities taking place during the sequences form the basis of the children's reception of media content. The study show that children know about gender and gender roles, and especially the boys display these stereotypically. At the same time I can see that the children are not aware that they possess these views of gender, and that they relate to the portrayals of gender presented on children's television programmes by making associations to real life.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerikt, spennende, og til tider ganske utfordrende, men det har også gitt meg erfaringer jeg ikke ville vært foruten. Det har vært et privilegium å få muligheten til å fordype meg i de temaene jeg er mest interessert i, barn, medier og kjønn, og prosessen har gitt meg mye kunnskap jeg tar med meg videre.

Jeg har mange å takke i forbindelse med denne oppgaven. Aller først ønsker jeg takke min veileder Professor Birgit Hertzberg Kaare (vår 2012 – høst 2013) ved Universitetet i Oslo for konstruktive tilbakemeldinger og god oppfølging.

Barnehagen, ved personalet og tre-, fire- og fem-åringene, fortjener en spesiell takk. Dere er herlige. Denne oppgaven kunne ikke blitt gjennomført uten deres hjelp, og det har vært en stor glede å være på besøk.

Jeg vil også takke mine utrolig gode venner og fantastiske familie, som har støttet meg med omtanke, motivasjon og gode råd i både gode og dårlige stunder. En ekstra takk til Guro, Ulrikke og Marit som har lest gjennom utkastene og kommet med gode innspill, og takk til Andreas for teknisk support og tilgjengelighet som klagemur. En spesiell takk til pappa som i den siste tiden daglig har sendt meg tekstmeldinger med oppmuntrende ord, og til mamma som har fått meg til å le hver gang jeg har trengt å koble av.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min samboer og kjæreste Thomas, for tålmodighet, gode ord og uvurderlig støtte gjennom hele denne prosessen. Du har oppmuntret meg fra start til slutt, og hatt troen på meg når jeg selv har tvilt.

Oslo, november 2013

Anita Gudbrandsen

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	1
1.1	Bakgrunn og interesse.....	3
1.2	Oppgavens problemstilling.....	5
1.3	Barneprogrammer på NRK Super.....	6
1.4	Oppgavens oppbygging.....	7
2	Barn og medier	9
2.1	Perspektiver på barn og barndom.....	9
2.2	Medieforskning og påvirkning.....	9
2.3	Småbarns medievaner	12
2.4	Barn, TV og sosialisering.....	13
2.5	Identitetsskaping.....	15
2.6	Barns opplevelse av medieinnhold på TV	16
3	Konstruksjoner av kjønn.....	20
3.1	Kjønnsforskning – et tverrfaglig felt.....	20
3.2	Fra kvinneforskning til kjønnsforskning	20
3.3	Ulike forståelser av kjønn	21
3.3.1	Fra ett- til tokjønnsmodellen	22
3.3.2	Kjønnsroller	23
3.3.3	Å gjøre kjønn	24
3.4	Kjønnsstereotyper	25
3.4.1	Barn og kjønnsstereotyper	26
3.5	Hvordan gutter og jenter gjør kjønn	27
3.5.1	Rosa for jenter og blått for gutter	28
4	Kjønn på TV.....	30
4.1	Motstereotyper	31
4.2	Kjønnsrepresentasjoner i barneprogrammer.....	32
4.3	TV-ens rolle i barns utvikling av kjønn.....	34
5	Metodekapittel.....	37
5.1	Valg av metoder	37
5.1.1	Intervjuet som forskningsmetode	38
5.1.2	Aktiv lytting	38
5.1.3	Observasjon	39
5.1.4	Tekstanalyse.....	41
5.2	Utvalg.....	42
5.3	Valg av materiale	44
5.4	Fokusgruppeintervju	44
5.4.1	Intervju med barn	45
5.4.2	Gjennomføring av intervju	46
5.5	Etiske aspekter.....	46
5.5.1	Barn og etikk.....	47
5.5.2	Informert samtykke	48
5.5.3	Konfidensialitet.....	48
5.5.4	Konsekvenser	49
5.5.5	Forskerens rolle.....	49
5.6	Metodisk kvalitet.....	49
5.6.1	Validitet.....	50
5.6.2	Reliabilitet.....	50
5.6.3	Generalisering	51

5.6.4	Metodetriangulering.....	52
6	Presentasjon og analyse av datamaterialet	53
6.1	Presentasjon av programmene.....	53
6.1.1	«Her er eg!».....	54
6.1.2	«Klart eg kan»	54
6.1.3	«Men Kasper da!».....	55
6.2	Analyse av sekvensene fra NRK Super	55
6.2.1	Sekvens 1: «Klart eg kan» - Johan	55
6.2.2	Sekvens 2: «Men Kasper da» – Episode 5	57
6.2.3	Sekvens 3: «Klart eg kan» - Mathilde.....	59
6.2.4	Sekvens 4: «Klart eg kan» - Elias	60
6.2.5	Sekvens 5: «Her er eg!» - Marie.....	61
6.2.6	Sekvens 6: «Klart eg kan» - Lukas.....	62
6.2.7	Konstruksjon av kjønn i NRK-sekvensene	63
6.3	Analyse av observasjon	65
6.4	Analyse av fokusgruppeintervjuer	68
6.4.1	Barnas preferanser for tv-program	68
6.4.2	Barna om kjønnsroller i sekvensene	71
6.4.3	Barna om fargepreferanser	78
6.4.4	Barna om forståelse av eget kjønn	80
6.5	Oppsummering av funn	81
7	Diskusjon – småbarns opplevelser av kjønnsroller i barneprogrammer	83
7.1	Portrettering av kjønn i barneprogrammene	83
7.1.1	Utseende	84
7.1.2	Egenskaper	85
7.1.3	Handlinger	86
7.1.4	Kjønnsstereotyper og motstereotyper.....	87
7.2	Barnas resepsjon av innhold i sekvensene.....	88
7.2.1	Fascinasjon og oppmerksomhetsnivå.....	88
7.2.2	Overensstemmelse med gjenfortelling.....	89
7.2.3	Identifikasjon med barna i sekvensene.....	91
7.3	Barnas opplevelse av framstillingen av kjønn i barneprogrammene	92
7.3.1	Forståelsen av kjønn og kjønnsstereotyper hos barna	92
7.3.2	Er barnas preferanser for tv-innhold kjønne?	93
7.3.3	Hvordan forholder barn seg til kjønnskildringer i sekvensene?.....	94
7.3.4	Utseende	94
7.3.5	Egenskaper	95
7.3.6	Handlinger	97
7.4	Medienes rolle i barns utvikling av kjønnskonstruksjoner.....	99
8	Konklusjon	102
8.1	Hovedtendenser i oppgaven.....	102
8.2	Avsluttende betraktninger.....	105
8.3	Videre forskning	105
	Referanser	107
	Liste over bilder	112
	Vedlegg	113
	Vedlegg 1. Informasjonsskriv barnehagen.....	113
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte	114
	Vedlegg 3. Godkjennelse fra NSD	116
	Vedlegg 4. Observasjonsguide	117

Vedlegg 5. Skjema til oppmerksomhetskoding.....	119
Vedlegg 6. Temaguide og spørsmålsguide til intervju.....	120
Vedlegg 7. Transkripsjon av sekvensene	122
Vedlegg: Sekvensene fra «Klart eg kan», «Her er eg!» og «Men Kasper da!».....	124

1 Introduksjon

Denne oppgaven sikter på å gi et bilde av hvordan barn opplever og oppfatter medieinnhold på TV. Jeg vil ha fokus på småbarns egne erfaringer, og spesielt vil jeg se på framvisningen av kjønnsroller i norske programmer rettet mot småbarn i alderen 3 til 5 år. Mediene har blitt sett på med både positiv forventning og frykt. På den ene siden har man argumentert for at mediene kan sees som en ressurs for utvikling, mens andre igjen har vurdert mediebruk som potensielt farlig. Kirsten Drotner sier at «i mange tilfælde forvandles rationel, offentlig diskussion af et nyt massemedium til intense, følelsesmæssige reaktioner, der med rette kan betegnes mediepanikker» (1999, s. 33).

Spesielt småbarns forhold til medier synes å ha skapt tendenser til mediepanikk. Barn har tradisjonelt blitt oppfattet som en publikumsgruppe forskjellig fra voksne med helt andre forutsetninger og kognitiv basis for å forstå medieinnhold (Hagen & Wold, 2009). Dette synet på barnet, som et formbart og uferdig vesen, har ført til frykt for at mediebruk og medieinnhold skal ha en negativ innvirkning på dem. Det siste tiåret har det utviklet seg et nytt perspektiv innenfor barndomsforskningen, hvor barnet blir sett på som en kompetent mediebruker. Dette er mitt utgangspunkt når jeg ønsker å nærme meg barns egne opplevelser av å se på TV.

TV-en har stått sterkt i barns mediebarndom helt siden den fikk allmenn utbredelse på 1970-tallet (Hagen & Wold, 2009). En av grunnene til dette er ifølge Hagen og Wold at TV-en har rolle som et trivielt medium (2009, s. 40), hvor dens primære rolle er å underholde på en lettfattelig måte uten å kreve intellektuell anstrengelse fra brukeren. Man bør likevel ikke undervurdere TV-ens verdi hos brukeren, da undersøkelser viser at barna tillegger TV-en stor betydning, samt at det er det mediumet som flest ville savnet (Livingstone, 2002, s. 104).

Fjernsynet blir sett på som et «sterkt» medium. Det vil si at det virker kraftigere inn på oss enn andre medier (Hagen & Wold, 2009, s. 43). Dette avspeiles i debatter i offentligheten om hvilke negative påvirkninger TV-innhold kan ha på seeren. Spesielt voldelig innhold har vært kilde til debatt. Blir man mer aggressiv av å se voldelig innhold på TV eller film, og fører vold på skjermen til vold i virkeligheten? Eksempelvis hevder psykologene Bushman og Anderson (2001) at jo mer man blir eksponert for medie vold, jo større er sannsynligheten for at man blir aggressiv (i Hagen & Wold, 2009, s. 59). En direkte kausalsammenheng er

vanskelig å påvise, og heller ikke i medieviolensdebatten har forskere kunnet vise til en direkte årsak-virkning. Likevel har det blitt innført restriksjoner overfor vold på TV, og i Norge har man forsøkt å regulere barns tilgjengelighet til framvisning av vold på TV med vannskilleprinsippet. Det sier at dersom innhold kan være «skadelig for barn og unges fysiske, psykiske eller moralske utvikling» (Medietilsynet, 2008), vises ikke dette før etter klokken 21.00.

TV-en kan fungere som en informasjonskilde til uopplevde erfaringer, såkalt indirekte erfaringer. Dette har ført til diskusjoner om hvor mye av vår forståelse av virkeligheten som er basert på en medieframstilt virkelighet (Hagen & Wold, 2009, s. 61). Slike medierte erfaringer vil kunne få betydning i barns sosialisering- og identitetsutvikling, spesielt fordi TV-en spiller en mye større rolle i disse prosessene enn før. Det er fordi det i dag har vokst fram en såkalt «bedroom culture», hvor man har gått fra å bruke TV i fellesskap i familien, til at barna har eget fjernsynsapparat på rommet sitt. Barna kan dermed selv styre både hva de ser på og hvor mye tid de bruker foran TV-en, og TV kan derfor sies å ha blitt mer tilgjengelig. Forskning viser også at TV er det mediumet som tar størst plass i deres hverdag og kan på mange måter sies å være et «early window» mot samfunnet (MacBeth, 1996). Dette kan igjen gi «input» til barnas identitetsskaping.

Kommunikasjonsprofessor Barrie Gunter skriver i boken *Television and Gender Representation* at «a fundamental aspect of human social development involves learning to behave in ways deemed socially and culturally to be appropriate for one's own sex» (1995, s. 1). Han mener at TV kan bidra til barns kjønnsrollesosialisering ved modellering. Ved å observere medlemmer av samme kjønn på TV kan barna oppdage hva samfunnet anser som korrekt oppførsel av menn og kvinner. Hagen og Wold mener at «den makten massemedia og TV har til å påvirke haldningane våre og synet vårt på verda, er størst på område der vi manglar personlege erfaringar eller andre informasjonskjelder» (2009, s. 62). Jeg antar at barn ser mye innhold på TV som ikke har basis i deres hverdagsvirkelighet, og det Hagen og Wold påpeker åpner dermed opp for at framstillingen av kjønn i fjernsynet kan bidra til at barn tilegner seg holdninger som ikke nødvendigvis har utspring i deres personlige erfaringsvirkelighet.

1.1 Bakgrunn og interesse

Dagens samfunn er mediemettet. Dette beskrev Seip Tønnessen allerede i 2007 som en «medierevolusjon» (2007, s. 11). Det er få husholdninger uten TV-apparat, og 97 prosent av befolkningen har i dag tilgang til TV (Statistisk Sentralbyrå, 2013). Integreringen av bærbare datamaskiner i skolene er i full gang og flere og flere får tilgang til smarttelefoner og nettbrett. I dag er elektroniske medier tilgjengelige 24 timer i døgnet. Med utbredelsen av nye medier som PC/Internett, TV-spill, mobiltelefon og nettbrett, skulle man tro at de tradisjonelle mediene som TV, radio og bøker ble erstattet av de nye mediene. En amerikansk studie kalt *Generation M: Media in the Life of 8-18 Years-old* som kartla mediebruk blant 8-18-åringer, konkluderte med at barn bruker åtte og en halv time hver dag på ulike medier (Rideout, Roberts, & Foehr, 2005). Og til tross for at de unge i dag gjør flere ting parallelt og at det derfor kan stilles spørsmål ved nøyaktigheten av de ulike tidsbruksmålingene, kan tallene gi en indikator på hvor sentralt mediene er for barn i deres hverdag. Forskning viser at spesielt TV-en fremdeles er det dominerende mediumet, og da særlig blant barn (Hagen & Wold, 2009). Og det er nettopp her min fascinasjon for TV-en som medium ligger; at den har klart å opprettholde sin posisjon i et foranderlig medielandskap.

Også i Norge har barn og fjernsyn vært gjenstand for forskning (blant annet Bakøy, 2002; Endestad, Heim, Torgersen, Brandtzæg, & Kaare, 2004; Hake, 1998, 2001, 2006; Seip Tønnessen, 2000; Tingstad, 1995; Werner, 1997; Aasebø, 2001). Prosjektene har blant annet dreid seg rundt hvor mye tid barn bruker foran fjernsynet, selve medieinnholdet, hvilke konsekvenser TV-titting og mediebruk kan ha for barn og unge, og hvordan mottakere av medieinnhold tillegger det mening.

Hvordan man ser på barn som publikum og bruker gir utgangspunktet for hvordan man forsker på barn. Primært har det vært to motstridende forestillinger om barnet. Det ene tar for seg barnet som et individ under utvikling og forskjellig fra voksne, mens det andre ser på barnets nåværende situasjon (Hagen & Wold, 2009, s. 19). Det blir ofte sett på som et premiss i forskningen på barn at barn og voksne er forskjellige både kognitivt og mentalt. Få forskningsprosjekter synes likevel å ha tatt utgangspunkt i dette forholdet, men har heller tatt et voksent perspektiv. Jeg ønsker å sette fokus på hvordan barna selv opplever ulike medier og deres medieinnhold i deres samtidige situasjon, heller enn å se på mediene som noe som hemmer eller fremmer utviklingen deres.

Helt siden TV-ens inntog i det norske folks stuer i siste del av 1950-tallet har det blitt uttrykt bekymring over dens potensielle innvirkning på seerne. Ifølge Frønes møter barn i det moderne samfunnet et medietrykk uten historisk sidestykke, og debatten rundt barn og massemedier har primært dreid seg rundt fjernsynet (2007). Hake beskriver det som en debatt rundt godt og ondt, og sier at «debatten om barn og fjernsyn er preget av sterke følelser og svinger mellom ytterpunkter. På den ene siden hevder noen at «fjernsynet er roten til alt ondt», mens andre framhever fjernsynet som en viktig kilde til læring og opplevelse» (1993, s. 9). Dette henger blant annet sammen med at barn møter nettopp fjernsynet på et «mye tidligere alderstrinn og med langt større intensitet enn alle de andre mediene» (Berry og Asamen, 1993, i Hake, 1998, s. 12).

Debattene rundt barn og fjernsynsbruk har i stor grad omhandlet spørsmålet om vold på TV og hvordan dette påvirker barn og ungdom (Hake, 1993). Forskning viser også at TV-innholdet er så bredt at det favner de fleste aspektene av livene våre (Himmelweit et al., 1958 i Durkin, 1985). Medieforskningen har vist seg å følge samfunnsutviklingen, og siden 1970-tallet har fokuset på likestilling vært stort. Tradisjonelle kjønnsroller er et kulturelt mønster som har preget vår hverdag, og til tross for at kvinner og menn i vår samtid offisielt er likestilte, finner vi likevel at de fleste blir formet til å uttrykke seg som enten gutt eller jente svært tidlig i livsutviklingen. Durkin sier at «not all human beings engage in the pursuit of violence, but all are assigned membership of a gender category, and in most cases this membership has fundamental implications for the individual's life» (1985, s. 3). Mye av kritikken rundt kjønn på TV har dreid seg om den ujevne fordelingen av framvisning av kvinner og menn, og forskningen bekrefter langt på vei dette. Mange har også forsket på hvilke ulike effekter dette kan ha på seerne, og da spesielt barn (se Durkin, 1985; Feilitzen, 2004; Gauntlett, 2002; Götz & Lemish, 2012; Jacobson, 2005; Lemish, 2010; Signorielli, 1990).

Medieforsker Karin Hake hevder at «barn kommer naturlig nok med mer begrensede erfaringer til fjernsynet enn de voksne. [...] Barn er mye mer mottakelige for påvirkning fordi de ikke har så bred erfaringsbakgrunn og så etablerte holdninger som de voksne» (1993, s. 43). Mange barn identifiserer seg med det de ser på TV (Fougner, Ramvi, & Søbstad, 1980), samtidig som at mediene er med på å strukturere vår sosiale og kulturelle verden (Frønes,

2007). Med dette som premiss ønsker jeg å se på hvordan barn selv opplever TV som medium samt dets kjønnede innhold.

1.2 Oppgavens problemstilling

Denne oppgaven søker å finne ut hvordan barn opplever medieinnhold i barneprogrammer. Barnas opplevelser kan forhåpentligvis også gi informasjon om hvorvidt de oppfatter de stereotypiske og motstereotypiske kjønnsrollene som fremstilles.

Fjernsynet har stor plass i barns hverdag i dag, og debatten om hvilke konsekvenser mediebruken har for barns oppvekst og utvikling har vært omfattende. Barrie Gunter skriver at et fundamentalt aspekt ved sosialiseringen involverer det å opptre på måter som er sosialt og kulturelt passende for ens kjønn (1995, s. 1). Han refererer til forskning som viser at forståelsen og utviklingen av holdninger og atferd tilpasset denne stereotypifiseringen skjer i veldig tidlig alder (Fauls and Smith, 1956; Fagot og Patterson 1969, i Gunter, 1995, s. 1).

Karin Hake mener at mye av vurderingen av barns forhold til TV tar utgangspunkt i de voksnes opplevelser av mediet heller enn fra barns ståsted (1998, s. 5). I et samfunn hvor det er en rettighet at barns stemme blir hørt (jfr. FN-konvensjonen) (Forente Nasjoner, 2012), vil jeg se på barns TV-titting fra barnas eget ståsted. Jeg vil spesielt studere barn som er i den alderen hvor de utviklingsmessig blir bevisst sitt eget kjønn. Håpet er at jeg kan få barna til å formulere noen tanker som kan relateres til kjønnsrolleframvisningen i barneprogrammene.

Den overordnende problemstillingen blir da som følger: *Hvordan opplever barn mellom 3 og 5 år framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammer på TV?*

For å kunne si noe om dette, må jeg først undersøke hvordan jeg selv opplever innholdet i sekvensene jeg skal vise barna. Jeg må også forsøke å forstå hvordan barna mottar medieinnholdet når de ser på TV, og i forlengelsen av problemstillingen ovenfor, dukker det også opp andre spørsmål som jeg vil søke å finne svar på i oppgaven. Disse er:

- *Hvordan konstrueres kjønn i fjernsynsprogram rettet mot norske småbarn?*

- *Hvordan portretteres kjønnsforskjeller hos barn basert på kjønnskildringen i programmene?*

I oppgaven vil jeg også se om kjønnsrolleframvisningen i de barneprogrammene jeg har valgt ut, kan spille inn på barnas identitetsskaping. Jeg valgte å se på norskproduserte programmer som viste barns virkelige hverdag, i håp om at de ulike kjønnsrolleframvisningene ville gi større respons. Dermed endte jeg opp med å vise seks episoder fra tre programmer fra NRK Super, NRKs kanal for barn mellom 2 og 12 år. Alle programmene jeg valgte er definert fra NRK Super sin side med målgruppe barn mellom 2 og 7 år. Jeg fikk bekreftet av Nils Stokke, sjef for kanalen NRK Super, at programmene de viser representerer ulike sider ved barns hverdag (E-post mottatt 27.08.12).

Jeg ønsker å se på hvorvidt mediene synes å bidra til barnas syn på hva som ansees som korrekt oppførsel for det enkelte kjønn, og om barna i det hele tatt forholder seg til TV-en på en slik måte at den kan antas å virke som et sosialiserings- og identitetsformende medium.

1.3 Barneprogrammer på NRK Super

Mitt fokus ligger på programmer for de minste (barn under førskolealder), som er produsert i Norge og vist på NRK Super, NRKs kanal for barn i alderen 2-12 år. Som sagt tidligere blir de fleste introdusert for fjernsyn ganske tidlig i livet, og moderne barns mediebruk har vært gjenstand for stor debatt. Blant annet har det at mange barn har egen TV på rommet hvor de selv kontrollerer og regulerer TV-bruk ført til etableringen av «bedroom culture», som nevnt over.

NRK hadde sine første prøvesendinger med barneprogrammer allerede i 1958, og 16. september 1960 kom «I Kosekroken», det første småbarnsprogrammet for fjernsynet (Hake, 2006). Når det gjaldt produksjonen av barneprogrammer ble NRK stilt overfor et dilemma mellom optimistisk tiltro og en skeptisisme til det nye mediumet (Bakøy, 2002, s. 75-76). Mange fryktet at TV-titting ville føre til en passivisering, og at barna skulle bli redde for de sterke synsintrykkene som fjernsynet kunne formidle (Bakøy, 2002, s. 95). Likevel etablerte fjernsynet seg raskt i Norge.

1960-tallets småbarnsprogram la seg forholdsvis tett på den allerede etablerte småbarnskulturen (Bakøy, 2002, s. 118). Innholdet bestod av småfilmer, dukketeater, opplesning av tekst, lekeprogrammer, faktaorienterte programmer og religiøse innslag som alle gav inntrykk av en harmonisk barndom (Bakøy, 2002). Målet var også å «illudere et trygt

fang, hvor barna kunne nyte sin barndom i fred og ro, skjermet fra påkjenninger av noe slag» (Bakøy, 2002, s. 181).

Innholdet i TV har variert med samfunnsendringene, og mot slutten av 1970-tallet skjedde det et paradigmeskifte vekk fra det idylliske, og man begynte å skildre virkeligheten som barna faktisk lever i. I tillegg vil den nye barneforskningen kunne ha bidratt til at innholdet i barneprogrammer i større grad enn tidligere viser et mer realistisk bilde av det daglige liv. Hake sier at «de som skaper kultur for barn, bærer med seg forestillinger om hva barn er. Disse forestillingene er med på å prege de produktene som vi skaper for barn» (2006, s. 19).

På 1980- og 90-tallet fikk NRK økt konkurranse idet institusjonen mistet sin monopolstilling. Bakøy sier at det var barna «som var raskest ute med å zappe i kanalmangfoldet» (2002, s. 376). Likevel har NRK vært «en av de mest sentrale kulturformidlende institusjonene i norske barns liv» (Bakøy, 1999 i Hake 2006, s. 18). Over 50 år med forskning viser at TV er en av de mest sentrale historiefortellerne og kilde til sosialisering i vår tid (Götz og Lemish, 2012), og Hake mener at «NRKs barneprogram har vært og er fremdeles en viktig arena både for å skape og speile forestillinger om barn og barndom» (2006, s. 16), samt et viktig redskap for barn når de lærer å forholde seg til og mestre verden utenfor (Hake, 2006).

Også i dag ser vi at dette gjør seg gjeldende i barneprogrammer, og redaktør for NRK Super, Nils Stokke, skriver i en e-post at «vi forsøker å ikke bygge opp om stereotyper i Super. Vi skal speile norske barns hverdag og vise barn at det er andre barn som dem der ute. Det betyr at vi gjerne viser en fem år gammel jente som leker med hammer og sag, men vi skal også vise en fem år gammel jente i rosa kjole. Slik er nemlig hverdagen deres» (E-post, 27.08.12).

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har jeg gjennomgått oppgavens tema og problemstilling, samt min interesse for feltet. Jeg har forsøkt å sette oppgaven i en kontekst, for å vise dens relevans for forskningsfeltet. I kapittel 2, 3 og 4 går jeg gjennom de teoretiske perspektivene som omhandler henholdsvis barn og medier og kjønnsaspektet. I kapittel 5 tar jeg for meg mine metodiske valg, samt gjennomføringen av innsamling av data. I kapittel 6 gir jeg en grundig beskrivelse av undersøkelsen, hvor jeg fokuserer på barnas opplevelse av TV og sekvensene,

både helhetlig og innholdsmessig. I kapittel 7 drøfter jeg perspektivene på barn og medier, og kjønnsroller i mediene med hovedfunnene fra det forrige kapittelet i oppgaven. Kapittel 8 gir en oppsummering, samt en konklusjon.

2 Barn og medier

2.1 Perspektiver på barn og barndom

Forståelsen av hva begrepet barn og barndom inneholder er ikke konstant. Den varierer fra samfunn til samfunn, og gjennom historien (Frønes, 2007). Tidligere ble barn sett på som uferdige mennesker under utvikling, og barndommen ble en fase for sosialisering (Seland, 2010). Denne fagdisiplinen kalles utviklingspsykologi, og Seland skriver at «den tradisjonelle barnepsykologien ligger som et fundament for vår forståelse av barn og barndom i dag» (2010, s. 66). Her ble barn sett på som blanke ark, såkalt tabula rasa, som gjennom universell utvikling og modning ble kompetente for å møte voksenverdenen, og byggesteinene til dette perspektivet er blant annet teoriene til Piaget, Freud og Erikson som omhandler barns spesifikke utvikling på bestemte stadier, og viktigheten av at det sårbare barnet utvikles «riktig» i barndommen (Seland, 2010). Dette viser betydningen omgivelsene har i barndommen. Senere vokste det fram et annet perspektiv som i større grad fokuserte på betydningen av samfunn og miljø i barnets modningsprosess, såkalt sosiologisk barndomsforskning. Her legges det stor vekt på at barnet passivt sosialiseres inn til visse roller og oppgaver for at samfunnet skal kunne fungere (Frønes, 2007), og igjen ser vi betydningen av omgivelsenes betydning for barnet.

I dag er det snakk om et nytt paradigme innen barndomsforskningen, hvor man ser på betydningen av barn og barndom for samfunnet heller enn å fokusere på barnet som den fremtidige voksne (Johansen, 2009). Den nye barndomssosiologien blir barna sett på som aktører, og «barns innflytelse på, og bidrag til, sosiale utviklings- og forandringsprosesser» (Seland, 2010, s. 68). Her former barna selv, samt formes de, av omgivelsene (Johansen, 2009) og virkeligheten er sosialt konstruert. Barnet skaper ulike handlinger og fortolkninger utfra ulike posisjoner og handlingsmuligheter i en gitt sammenheng (Seland, 2010, s. 70). I dagens samfunn hvor mediene, og spesielt TV, har en såpass stor rolle i barnas liv vil også TV-titting kunne være en ramme hvor barn aktivt er med på å skape forutsetninger for eget liv.

2.2 Medieforskning og påvirkning

Vi lever i et mediasamfunn hvor mediene har potensiale til å nå en svært stor andel av befolkningen. Ragnar Waldahl sier i boken *Mediepåvirkning* at det er liten tvil om medienes

betydning i dagens samfunn (1989, s. 10). Han mener at mennesket helt klart påvirkes av mediene, og at spørsmålet dermed bør dreie som om hvordan det skjer (Waldahl, 1989, s. 39). Likevel bør man være forsiktig med å si at mediepåvirkning skjer sikkert, da Anita Werner sier at «på kort sikt har [det] sjelden vært mulig å påvise direkte påvirkning av store mottakergrupper i en bestemt retning» (Werner, 1997, s. 17). Det betyr at forskningsresultatene er sprikende og ikke kan gi et entydig svar på om mediepåvirkning skjer. Mest sannsynlig kan man finne studier som underbygger ens allerede etablerte oppfatning om mediepåvirkning. Det gjelder enten man legger makten hos mediene, hos brukeren eller mener at påvirkningen er ikke-eksisterende.

I de tradisjonelle effektundersøkelsene tok man utgangspunkt i en ensidig årsak-virkning-tankegang ved å se på medienes virkning som en lineær prosess (Werner, 1997). Man har et medium som sender ut et budskap til en mottaker som lar seg påvirke av dette budskapet. Eksempler på dette er Stimulus-respons-modellen og tostegshypotesen. I dag har effektforskningen gått i to retninger. Den ene tegner opp en sirkulær modell, hvor tankegangen er at «det over tid foregår et samspill og en vekselvirkning mellom kunnskap/holdninger/atferd på den ene siden og mediebruk på den andre» (Werner, 1997, s. 29). Her vil foreliggende holdninger føre til at man bruker mediene på en bestemt måte, som igjen virker inn på de opprinnelige holdningene man har. Eksempelvis ville det i et spørsmål om kjønnsroller på TV være slik at dersom man er mannssjåvinist, vil man søke seg ut programmer på TV som synliggjør mannens overlegenhet over kvinnen, og dermed bekrefte allerede internaliserte holdninger. Det andre synet ser på mediepåvirkning som en meningsskapende prosess, hvor mottaker tolker budskap ut fra bakgrunn. Her skapes meningen i innholdet i møtet mellom innholdet og mottaker. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i sistnevnte.

Spesielt barn har vært gjenstand for effektforskning, noe som henger sammen med synet på barn som vi har gått gjennom tidligere. Mange forskere har pekt på at fokuset på mediepåvirkning har ligget rundt negative virkninger denne kan ha for barns oppvekst og sosialisering. Arnett sier blant annet at «...mass communication is surrounded by a legacy of fear» (Arnett, 2007, s. 513), og Kirsten Drotner mener framveksten av et nytt medium fører med seg en usikkerhet rundt grunnleggende trekk ved eksisterende kulturelle og sosiale normer og relasjoner (Drotner, 1999, s. 13). Spesielt gjelder dette barn og unge, som sitter med mindre erfaringsgrunnlag enn voksne.

Med inntoget av filmen som massemedium på begynnelsen av 1900-tallet blusset frykten for potensiell påvirkning virkelig opp. Barn og unge på den tiden ble sett på som blanke ark som tok til seg all ytre stimuli. Filmen, i motsetning til litteraturen, var offentlig, synlig og sanselig underholdende og ble dermed sett på som mer påvirkningsdyktig (Drotner, 1999, s. 45). Blant barn i alderen 3 – 6 år finner man mange studier med pessimistisk utfall. Den første, spede effektforskningen på barn under 6 år startet på 1960-tallet, med Bandura og sosial læringsteori som den mest prominente. Her antas det at barn kan lære og imitere atferd de ser på TV.

I et eksperiment utført av Bandura, Ross og Ross i 1963 observerte barn i alderen 3 til 5 år enten a) en aggressiv voksen person i samme rom, b) en aggressiv voksen person på video, c) en aggressiv voksen person utkledd som en tegneseriefigur på video, eller d) ingen person i det hele tatt (kontroll). Barna ble utsatt for frustrasjon ved at de ikke fikk leke med et morsomt leketøy, og deretter ført inn i et annet rom hvor de fikk leke fritt. Alle gruppene viste mer aggresjon enn barna i kontrollgruppen. Det var ingen forskjell på barna som hadde sett den aggressive voksne personen i virkeligheten og de som hadde sett personen på video (Kaiser Family Foundation, 2005).

Ifølge Gauntlett har hovedvekten av effektforskningen har tatt for seg vold og aggresjon (2007, s. 6). På 1960- og 70-tallet ser vi mange studier som viser at man blir mer aggressiv ved å se video med aggressivt innhold. Utover 1980-tallet og fram til i dag har fokuset skiftet til å se på barns oppmerksomhetsspenn, reklamens påvirkningskraft og læringsutbytte.

Kaisers Family Foundation oppsummerer det slik:

On the positive side of the ledger, there is evidence that thoughtfully designed television used at the appropriate developmental stage can be educational. At the same time, other research shows that entertainment media can contribute to aggressive behavior, anxiety, and obesity in young children (Kaiser Family Foundation, 2005).

Samtidig viser Anita Werner at det ikke finnes en etablert sannhet om barn og mediepåvirkning, da «resultatet av den empiriske forskningen er at medienes virkninger på barn ikke er så direkte og gjennomgripende som folk flest er tilbøyelige til å tro» (1997, s. 17). Andre faktorer spiller også inn i barnets oppvekst, for eksempel familie, voksne, venner, skole, kunnskap om medier og personlighetstype.

2.3 Småbarns medievaner

Hvor mye tid man bruker på de ulike mediene som er tilgjengelige har vært dominerende i medieforskningen. I dag er det mer problematisk å snakke om tidsbruk, da mediene er mer tilgjengelige og omgir oss i større grad enn tidligere. Livingstone mener det nye medielandskapet, med de ulike medienes konvergens som konsekvens, er en av årsakene til at det er vanskeligere å skille mellom mediebruk og dermed stadfeste tidsbruk (2002). Når flere medier brukes samtidig, kan det være vanskelig å skille mellom bruken, og dermed også hvor mye tid man bruker på hvert enkelt medium. Likevel kan tidsperspektivet være en viktig faktor for å gi et illustrerende bilde av barns mediebruk og de ulike medienes rolle i barnas hverdag.

Den svenske undersøkelsen «Småungar & medier» fra 2010 viser at «TV är det medium som barnen börjar använda allra tidigast och är den överlägset populäraste medie-formen bland alla i denna studie» (Medierådet, 2010, s. 6). Studien tar for seg svenske barn mellom 2 og 9 år, og viser at 93 prosent av de spurte ser på TV flere ganger i uken. Til sammenligning bruker 42 prosent data- eller TV-spill, 20 prosent bruker internett mens kun seks prosent bruker mobiltelefonen flere ganger i uken, noe som igjen kan tyde på at TV som bruksmedium ikke har mistet sin ledende posisjon hos små barn. 77 prosent av barna mellom 2-5 år (som er nærmest min kategori) ser på TV hver dag, og 69 prosent ser på TV mer enn en time hver dag.

I 2012 kom Medietilsynet med en rapport om norske barn mellom 1-12 års mediebruk. Også her ser vi at TV oppgis som det mediumet som anvendes mest, og 77 prosent av barna ser enten på film, TV-program eller TV-serier hver dag. Ifølge rapporten synes mediebruken å bli mer utbredt jo eldre man blir, men «samtidig finner vi at film og TV er svært utbredt også blant de aller yngste, og hele 70 prosent av barna i alderen 1-4 år ser TV hver dag» (Medietilsynet, 2012, s. 13).

Som vi ser opererer ulike forskningsrapporter og undersøkelser fra nyere tid fremdeles med tidsbruk som en faktor, og funnene viser en korrelasjon i TV som dominerende valg av medium. Dette legger jeg som grunnlag for mitt valg av TV som medium i oppgaven, heller enn å fokusere på nyere medieteknologi.

2.4 Barn, TV og sosialisering

Som barn må man lære normer, holdninger og atferd som inngår i ens rolle som samfunnsmedlem. Skal man fungere i et samfunn forventes det at man har kjennskap til og følger regler og verdier som ansees som passende i det gitte samfunnet. Denne læringsprosessen kalles sosialisering, og foregår i mange sammenhenger. Ulike sosialiseringsagenter har ulike forventninger til atferd, og gjennom samhandling med disse sosialiseringsagentene blir vi hver dag utsatt for gjentakende forventninger til korrekt oppførsel.

Den amerikanske filosofen, sosiologen og psykologen George Herbert Mead utviklet et av de mest velbrukte perspektivene på sosialiseringsprosessene som foregår i livene våre. Han mente at man sosialiseres gjennom signifikante andre, som for eksempel familie, venner og nærmiljø. «Gjennom de signifikante andre utvikles et bilde av hvordan verden er og henger sammen, den generaliserte andre» (i Frønes, 2007, s. 20).

Sosialisering vil primært forstås som «den samfunnsmessige formingen av individene» (Frønes, 2007, s. 17). Man skiller mellom ulike sosialiseringsnivåer. Primærsosialiseringen skjer gjennom personlig kontakt med familien i tidlige barneår, mens sekundærsosialiseringen kan skje gjennom personlig kontakt med venner og i skolen, eller upersonlig sosialisering via medier og de offentlige myndighetene. Sosialiseringen innebærer at man gjør «samfunnets verdier, normer, regler og tenkemåter til sine» (Frønes, 2007, s. 17). Normer er uskrevede regler for skikk og bruk, og sosiale normer defineres som «visse mønstre det forventes at individene skal handle og tenke i overensstemmelse med» (Store norske leksikon, 2007).

Man kan si at alle vi møter på en eller annen måte fungerer som normsendere. I dagens samfunn står sekundærkildene sterkere og mer aktive i denne prosessen. Frønes sier at «i en moderne utgave av en Meadsk modell ville mediene stått sentralt. Moderne massemedier formidler ikke bare informasjon og «bilder» av verden, eller «ren» underholdning, men også et skjult pensum om hvordan verden «er»» (2007, s. 20).

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget og den tyske psykologen Erik Erikson var teoretikere forankret i tanken om et *biologisk* barn, hvor sosialisering skjer ved at barnet er et «tabula

rasa», eller et blankt ark. Her presser samfunnets normer seg inn på barnets utvikling mot å bli et samfunnsmedlem. Men med den nye forståelsen av barnet som dominerer dagens forskning, har det også vokst fram et nytt perspektiv på sosialiseringprosessen. Her ses barnet på som aktiv i sin egen sosialisering, og det er født sosialt og arbeider intenst med å bli medlem av det samfunnet det er født inn i (Frønes, 2007).

I dagens medie- og informasjonssamfunn har sosialiseringen fra mediene betydning spesielt i barne- og ungdomsårene. Medieutviklingen og utvidelsen av kabel-TV og flere TV-stasjoner med innhold direkte rettet mot barn har ført til at barn og unge møter et enormt trykk fra mediene. Dubow, Huesmann og Greenwood mener at «the very act of engaging with the mass media either alone or with peers provides learning opportunities that socialize children, and what children observe through the mass media's window on the world alters their beliefs, attitudes and behaviors (...)» (Dubow, Huesmann, & Greenwood, 2006, s. 408).

Siden introduksjonen av TV-mediumet i 1950-årene har massemediene økt sin innflytelse på barnas sosialisering, mens andre mer tradisjonelle sosialiseringsagenter (som for eksempel skolen) har stått uforandret i sin rolle som normsender. Hake sier at mediene utgjør én av flere sosialiseringsagenter i barns utvikling og læring, og at unge eksponeres for en rekke modeller gjennom kontakt og interaksjon med medier (1998, s. 122). Mediene tilbyr mange eksempler på ulike typer mennesker som oppfører seg på ulike måter i ulike situasjoner, men det er likevel viktig å huske på at mediene er en tilfeldig type form for sosialisering, og at det ikke er medienes oppgave å oppdra barna. Anita Werner sier at medienes innhold blir bearbeidet og tolket på bakgrunn av tidligere erfaring (1997, s. 25), og at det er direkte erfaring i form av feedback fra familie og venner som har mest betydning for hva barnet «tar til seg», og særlig med tanke på hva de fortsetter å bruke av nye ideer fra mediene (1997, s. 22). Dette understreker det nye barnet som aktiv i sin egen sosialiseringssprosess, og viser at innholdet på TV har en bekreftende effekt på allerede eksisterende holdninger, heller enn å endre dem. Dette kan også gjelde i forhold til barnas allerede internaliserte forventninger til kjønn.

Barn har lite eget erfaringsgrunnlag, men jobber aktivt for å bli et integrert samfunnsmedlem. Og normsendere som er lett tilgjengelige og alltid tilstede i barnas hverdag, som for eksempel fjernsynet og dets innhold, vil da være en enkel rollemodell å se opp til. Dubow, Huesmann og Greenwood sier at «the popular media offer attractive avenues to ease the difficult and

disturbing tensions of this developmental stage – broadly shared definitions of taste, style, values, models of personalities and roles, signposts for identities» (2006, s. 310). At TV-en framviser medierte representasjoner av ulike roller er uten betydning, da det likevel vil kunne være en potensiell guide til atferd.

2.5 Identitetsskaping

En stor del av sosialiseringen omhandler også vår identitet. Lenge var den ledende teorien at man ble tildelt en fastsatt identitet hvor handlinger ble foreskrevet av tradisjoner og vaner. Men på 1600-tallet definerte René Descartes det moderne Selvet, og identitet ble deretter sett på som noe konstruert og i stadig endring.

Identitet er en kompleks konstruksjon og Ragnar Waldahl definerer identitet som «menneskets bilde av seg selv og av sin personlighet» (1989, s. 166). Ivar Frønes legger til et element som omhandler sosiale faktorer, og sier at «identitet dreier seg om både andres og mine egne forestillinger om meg selv og hvordan disse dannes sosialt. Identitet handler om det som kan forstås som min indre kjerne, og om mine ytre presentasjonsformer» (2007, s. 21). Dermed blir identiteten også skapt gjennom impulser utenfra, som for eksempel mediene.

Den britiske sosiologen Anthony Giddens angriper identitetsbegrepet fra en modernistisk vinkel, og også han mener at Selvet har gått fra å være noe konstant til å bli refleksiv. Giddens hovedpoeng er at Selvet ikke er noe fastsatt vi er født med. Det blir refleksivt formet av individet. «In the post-traditional order, self-identity becomes a reflexive project – an endeavor that we continuously work and reflect on. We create, maintain and revise a set of biographical narratives – the story of who we are, and how we came to be where we are now» (Giddens i Gauntlett, 2007, s. 22).

Hvor kommer den informasjonen fra som vi bygger vår identitet på? Ifølge Giddens finner forståelsen av hvem vi er sted i en kontekst basert på valg, og vi påvirkes av både indre og ytre faktorer. Han mener at «even the most predictable and commonplace way of living is necessarily a choice to not do something else» (Giddens i Gauntlett, 2007, s. 9-10). Og ytre faktorer er eksempelvis interaksjon med mennesker, men også i større grad bilder og inntrykk fra mediene. Waldahl sier at «det er (...) hevet over tvil at mediene har mye å si både for

publikums identitet og for deres tilhørighet til sosiale miljøer» (1989, s. 66). Mediene er alltid tilstede og budskapet i mediene er både synlig og usynlig på samme tid. En del av det å skape en identitet handler om å vurdere hvilken type person man ønsker å være. Mediene er en kilde med en konstant strøm av informasjon, og barn og unge kan bruke denne informasjonen som en guide til sosial sammenligning.

Waldahl presenterer menneskets identitetsutvikling som en trestegprosess, hvor man i første omgang observerer omgivelsene, deretter utprøver impulsene fra observasjoner ved egen erfaring og til slutt får feedback fra omgivelsene på handlingene sine (1989, s. 167). Han mener at mediebasert erfaring kan supplere deler av denne prosessen, og sier at «mediebruk utvider menneskets erfaringsgrunnlag gjennom presentasjon av væremåter og situasjoner den enkelte sjelden eller aldri møter i sitt eget dagligliv» (Waldahl, 1989, s. 167).

Representasjonen av «korrekt» oppførsel for jenter og gutter på TV er dermed ikke nødvendigvis noe barna har opplevd selv, og denne representasjonen kan dermed skape forestillinger om hva som er passende og ikke for det enkelte kjønn. Dette kommer jeg nærmere innpå i neste kapittel.

2.6 Barns opplevelse av medieinnhold på TV

En fjernsynsteksts mening blir skapt i møtet med publikum. Teksten har dermed en rekke muligheter som meningsbærende, definert av både teksten selv og publikum, som blir fortolket av publikum. Fjernsynsteksten er et sammensatt semiotisk uttrykk hvor bilder, bevegelser, lyd og ord må tolkes hver for seg for så å settes i samspill. Seip Tønnessen sier at «møtet med en fjernsynstekst er en sammensatt og komplisert prosess som involverer tanker, følelser og verdisyn» (2000, s. 17).

I dagens forskning er fokus rettet mot den selektive og aktive mottakeren heller enn Lazarsfelds tostegshypotese, hvor man så på en indirekte mediepåvirkning gjennom opinionsledere (Lazarsfeld et al. 1948 i Seip Tønnessen, 2000, s. 18). Dermed blir det slik at ulike mottakere kan konstruere ulik mening ut fra samme tekst, og «mening ikke er noe som *er*, men som *blir til* i en komplisert prosess mellom teksten og mottakeren innenfor en historisk og kulturell kontekst» (Seip Tønnessen, 2000, s. 19).

Man antar at en mottaker søker mening i en tekst, og for å kunne tolke et program på TV må man ha kjennskap til hvordan ulike elementer som bilder, bevegelser, lyder og ord kombineres til meningsbærende sammenhenger. Når det i tillegg er snakk om barns forståelse av innhold, må man i tillegg se det fra et utviklingsperspektiv. Karin Hake sier at «selv om kjernen i en TV-fortelling er spesielt tilrettelagt i forhold til førskolebarnets utviklingsmessige forutsetninger, kan den likevel oppleves og tolkes på forskjellige måter fordi alder og erfaring gir barna forskjellige utgangspunkt og forutsetninger» (1998, s. 72).

Teksten har altså et meningspotensial. Seip Tønnessen hevder at ulike tekster kan ha forskjellig grad av åpenhet, og at publikums involvering i fortolkningen i en viss grad avhenger av hvor åpen teksten er. Hun skriver at:

På et grunnleggende nivå er alle tekster formidlet; hendelsene de framstiller er valgt ut, ordnet og beskrevet av en instans utenfor hendelsene selv. Men på et neste nivå kan teksten gjennom ulike grep skjule eller framstille sin formidlende instans. Dermed gis det signaler til mottakerne om hvilken posisjon de skal stille seg i til det fortalte (2000, s. 65).

Likevel er teksten bare et system av strukturer, som mottakeren selv må fylle ut. Hvordan mottaker legger teksten mening, avhenger av flere faktorer, blant annet kognitive skjemaer, fascinasjon for innholdet og identifikasjon med teksten (se avsnitt om identitetsskaping) (Hake, 2001, s. 424-425). Også forråd av kunnskap om og erfaring fra den omgivende verden spiller inn, og Seip Tønnessen skiller mellom en individuell og kollektiv forståelseshorisont (2000, s. 41).

At en tekst tolkes forskjellig fra person til person, og da spesielt mellom barn, skyldes blant annet hvilket kognitivt stadium man er på. Piaget, Vygotsky og Erikson er de teoretikerne som har sett på kognitiv utvikling gjennom ulike stadier. Piaget så på en individuell utvikling felles for alle barn, som ble bestemt av disposisjoner for utvikling på grunnlag av modning. Dette ble han kritisert for, og Vygotsky så heller på utvikling i forhold til et sosialt samspill, hvor det konkrete utviklingsstadiet barnet til enhver tid viser må ses i sammenheng med de sosiale omgivelsene. Erikson videreførte dette og sa at utvikling ikke er rettlinjert og enhetlig, og definerte heller grunnleggende temaer som utfordres på hvert stadium. Sistnevnte er også den teorien jeg lener meg på, da vi vet at barn på samme alder kan befinne seg på svært ulike nivåer (ibid., s. 80).

Hvordan barn tolker teksten kommer altså an på redskapene de har for tolkning, som har blitt til gjennom personlig utrustning. I tillegg avhenger det av hvilken måte barna bruker redskapene på, noe som vil være forskjellig fra situasjonen og det kulturelle fellesskapet som omgir resepsjonen (ibid.). Seip Tønnessen forklarer det slik:

Forbindelsen mellom fortolkerens erfaringer med den sosiale og kulturelle virkeligheten, inkludert erfaringer med tekster, og den meningsskapende prosessen, oppstår altså ved at gjentatte erfaringer skaper kognitive mønstre som i neste omgang danner rammen omkring en fortolkningsprosess (ibid., s. 69).

Her er det viktig å påpeke at de kognitive mønstrene også kan opptre både på det bevisste, før-bevisste og ubevisste plan, og betyr i tillegg til intellekt også «begreper, ideer, bilder og minner» (Höijer 1992 i Seip Tønnessen, 2000, s. 69). Så til tross for at det finnes en foretrukket mening i en fjernsynstekst, vil det i stor grad være publikum som konstruerer meningen.

Barns fascinasjon av et program er et konsept som blir brukt for å beskrive barns opplevelse av programmet. Hake låner konseptet fra Fausing, som sier at fascinasjon er å «meeting aesthetic experiences» (1977, 1993 i Hake, 2001, s. 425). Barn interesserer seg for forskjellige innhold, og fascinasjonen beror på en blanding av glede og frykt. Tiltrekningen avhenger av hvorvidt barna opplever spenning, glede og nærhet (Hake, 1998, s. 81). I to ulike undersøkelser av Barne-TV-serien «Lillys butikk» intervjuet Hake 6-åringer etter at de hadde sett programmet. I begge undersøkelsene spurte hun barna om de kunne fortelle noe om programmet de nettopp hadde sett, og hun var interessert i om det fremsto et mønster, slik at noen sekvenser ville prioriteres i gjenfortellingen. Hun fant at sekvenser som omhandler grunnleggende sterke følelser var de som fikk størst oppmerksomhet av barna (Hake, 1998).

Fascinasjon kan linkes til barnas oppmerksomhet til TV-en. Barnets mentale aktivitet i forbindelse med fjernsynsseing, og hvor oppmerksomt barna ser på TV har opptatt forskere i de senere årene (Werner, 1997, s. 25). Den enkleste måten å måle dette på er ifølge Seip Tønnessen å se på barnas visuelle oppmerksomhet. Det blir oftest målt i distraksjonsstudier, hvor barnet kan velge å se på skjermen, eller rette oppmerksomheten mot leker eller andre visuelle stimuli i samme rom (2000, s. 92). Studier har vist at både programmenes innhold og

form spiller inn på barnas oppmerksomhetsnivå, hvor form kan dreie seg om kamerabevegelser, fargebruk, og musikkvalg (Seip Tønnessen, 2000, s. 93) Seip Tønnessen refererer til en norsk studie utført av Åm i 1991 som tok for seg oppmerksomhetsnivå under flere sekvenser av programmet Sesam Stasjon. Undersøkelsen viste at seerne var oppslukt gjennom 70 prosent av programmet, og oppmerksomheten var høyest i begynnelsen av programmet. Seip Tønnessen sier at det trolig var innhold og form som spilte størst rolle i oppmerksomhetsnivået til de unge seerne (ibid., s. 94).

Dette er relevant for min oppgave om hvilke tanker barn har til stereotypiske kjønnsroller på TV. Ved både å se på hvilken måte innholdet i barneprogrammene tar for seg kjønnsroller samt se på barnas resepsjon av disse programmene, håper jeg å kunne si noe om i hvilken grad innholdets meningsbærende potensial og barnas faktiske resepsjon samsvarer.

3 Konstruksjoner av kjønn

3.1 Kjønnsforskning – et tverrfaglig felt

Tradisjonelt har kjønnsforskningen fulgt ulike fagfelt, og dermed har det oppstått en rekke ulike perspektiver, forståelser og «sannheter» om hva kjønn er, og hvilken betydning det har for samfunnet og individet. I dag står kjønnsforskning som et eget felt med egne tradisjoner og teorier, og kvinne og kjønn som analysekategori blir stadig oftere brukt i ulike fagdisipliner. Både nasjonalt og internasjonalt har kjønnsforskning utviklet seg fra å være tydelig fagoppdelt, til et stadig mer mangfoldig og tverrfaglig forskningsfelt. En av grunnene til dette er ifølge Lorentzen og Mühleisen at:

Kjønnsforskningen har nemlig hele tiden vært preget av noen felles innfallsvinkler til forståelsen av kvinner og menn, seksualitet og betydning av makt i forhold til kjønn, ubevisste reproduksjoner av kjønnete forestillinger, undertrykkelsens og marginaliseringens dynamikker (2006, s. 16).

Likevel er det viktig å påpeke at det ikke er enighet blant forskerne om hvordan sentrale begreper og forskningsfelt skal forstås, til tross for visse likheter innenfor de ulike fagfeltene. Det har oppstått mange ulike og fagspesifikke teoretiske, metodologiske og analytiske tradisjoner og retninger. En av den mest sentrale utfordringen for de ulike retningene innenfor kjønnsforskningen er og har vært betydningen av kjønnsforskjeller, med påfølgende varierende sosiale og kulturelle konsekvenser (ibid., s. 17). Det skilles blant annet mellom det vitenskapelige feltet hvor kjønn og kjønnsforskjeller blir sett på som noe biologisk, og et humanistisk og samfunnsvitenskapelig perspektiv hvor kjønn (gender) sees på som sosialt og kulturelt avhengig.

3.2 Fra kvinneforskning til kjønnsforskning

For å få en forståelse av hvorfor vi i dag kan se på kjønnsforskning som et eget felt, er det hensiktsmessig å gå kort gjennom forskningsfeltets historie. Med utspring i feministisk tenkning har vi gått fra kvinneforskning til dagens kjønnsforskning. Kvinneforskningen fokuserte på forhold som spesifikt gjaldt kvinner, mens kjønnsforskning tar for seg kjønnssystemet og «hvordan kjønnssystemet installeres og materialiseres i individene og reproducerer forestillinger om kvinner og menn som to forskjellige grupper» (ibid., s. 18).

På slutten av 1960-tallet oppstod et feministisk prosjekt som fokuserte på likestilling og kvinnefrigjøring. Utgangspunktet var at kvinner hadde en dårligere stilling enn menn i samfunnet, og målet var å bidra til å endre dette forholdet ved å finne forklaringer på hvordan og hvorfor patriarkatet som samfunnssystem oppstod. Makt ble knyttet til forholdet mellom mannlighet og kvinnelighet, hvor mannlighet ble sett på som det allmenne mens kvinnelighet ble det partikulære (Halsaa, 2006b, s. 102). De neste tiårene kjempet kvinner for rett til utdanning, økonomisk selvstendighet og politiske rettigheter med en felles forståelse av at kvinner var undertrykt (Halsaa, 2006b, s. 99).

Den andre feministiske bølgen oppstod på i 1980- og 1990-årene, og bunnet i frustrasjonen over at like rettigheter ikke avskaffet kjønnshierarkiet. Det ble et skifte i fokus fra undertrykking av kvinner til «kjønn som system, kjønnsrelasjoner, myndiggjøring og vitenskapskritikk» (Halsaa, 2006a, s. 108). Til tross for at mange kjønns skiller i samfunnet hadde blitt visket ut, stilte forskerne spørsmål rundt vedlikeholdelsen av mannlig dominans, makt og kjønns hierarki (ibid., s. 112). Likevel gikk man bort fra et kvinnesentrert perspektiv, samt forutsetningen om at «menn generelt har makt over kvinner» (ibid., s. 115). Dette fører etter hvert til at ikke bare kvinner og kvinners livssituasjon blir belyst. Også menn inkluderes i det som endrer karakter fra kvinneforskning til kjønnsforskning.

3.3 Ulike forståelser av kjønn

For hvert av fagfeltene hvor kjønn har blitt vitenskapelig behandlet finnes det ulike teorier. I biologien ble kjønnsforskning tidlig et forskningsfelt, og «bidro til et menneskesyn der kjønn ble avgjørende betydning for individets evner, muligheter og rettigheter» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 19). Etter hvert kom den humanistiske og samfunnsvitenskapelige kjønnsforskningen på banen og man gikk i stor grad bort fra de biologiske teoriene. Biologien hadde sett på biologisk kjønn som årsaker til kjønnsforskjeller, mens de andre vitenskapene definerte kjønn- og kjønnsforskjeller som i hovedsak sosialt betinget. Hovedproblemet har altså vært om definisjonen av kjønn skal sees på som biologisk eller sosial. Jeg vil først redegjøre for den biologiske tilnærmelsen og overgangen fra ett- til tokjønnsmodellen, og deretter se på ulike temaer i samfunns- og humanvitenskapene som har vært med på å forme dagens kjønnsforskning. Da dette jo som nevnt over er et tverrfaglig felt, velger jeg å overskride disse to fagene (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 19).

3.3.1 Fra ett- til tokjønnsmodellen

Med en gang vi får vite om det kommende barnet er jente eller gutt, forholder vi oss til dette på en spesifikk måte. Vi gjør dette på bakgrunn av forståelsen av biologiske forskjeller mellom kjønnene. Lorentzen sier at «biologien, og den biologiske forskjellen, er altså et fundament for hvordan vi forstår kjønn og hvordan vi nærmer oss mennesker» (Lorentzen, 2006, s. 23).

Teorien om at kvinner og menn er biologisk forskjellige og at dette spiller inn på egenskaper man innehar, understrekes på 1700- og 1800-tallet ved at de to kjønnene sees på som så forskjellige anatomisk sett at det ikke er mulig å sammenligne disse på noe nivå (Lorentzen, 2006, s. 24). I boken *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud* fra 1990 viser historikeren Thomas Laqueur til et fundamentalt skifte i måten vi forstår kjønn på. Tidligere så man på mannen som mennesket og normen, og kvinnen som en ikke ulik essens, men som en ufullkommen mann hvor de kvinnelige reproduksjonsorganene speilet mannens på innsiden av kroppen. Dette ble kalt ettkjønnsmodellen (Bondevik & Rustad, 2006, s. 44).

Denne ble erstattet av tokjønnsmodellen, som heller så på menn og kvinner som to fundamentalt ulike organismer, og «bærere av grunnleggende forskjellige naturer, kjønnsidentiteter og legninger» (Bondevik & Rustad, 2006, s. 45). Kvinnekroppen ble sett på som mannens motsetning, og kjønnsforskjeller ble sammenstilt med biologiske forskjeller. Her så man på hvordan gener og vårt reproduktive system styrte forskjeller på et kognitivt og emosjonelt plan (Lorentzen, 2006, s. 24-25). Kjønn determinerer altså sosiale forhold.

Den mest kjente biologiske teorien om kjønn er sosiobiologien. Her mener man at all sosial atferd kan forklares ut fra en reproduktive strategi om å bringe så mange gener som mulig videre til neste generasjon. Den tar utgangspunkt i evolusjonsteorien om at vi genetisk stammer fra jeger- og sankersamfunnet, og at kvinner og menns plass i samfunnet skyldes genmaterialet (Lorentzen, 2006, s. 29).

Dette er et syn som flertallet av kjønnsforskerne er kritiske til, til tross for at de ikke benekter genetisk forskjell mellom kjønnene. Diskusjonene har dreid seg om hvor stor betydning det biologiske har i legitimeringen av normer om hvilken samfunnsmessig rolle kvinner og menn «bør» spille (Lorentzen, 2006). Likevel kan vi se at forståelsen av kjønn slik den presenteres i tokjønnsmodellen kan se ut til å være utbredt også i dagens samfunn. Eksempelvis kan man i

media se at det fokuseres mye på forskjellene mellom menn og kvinner, og dikotomien står sterkt. Forskning har blant annet avdekket at kvinner blir underrepresentert i mediene, og at framstillingen av kjønn ofte er stereotypisk (Mühleisen, 2006).

3.3.2 Kjønnssroller

Begrepet om kjønnssroller vokste fram i sosiologien på 1950-tallet, og var utgangspunktet for den første samfunnsvitenskapelige teorien om kjønn. Kvinner og menn hadde ulike domener, og variasjonene i måten kjønn ble definert på, var relativt små (Frønes, 2007, s. 119). Da ble kjønn referert til som noe som er *sosialt* formet og ikke bare biologisk bestemt (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 65). Gjennom både primær- og sekundærsosialisering blir individet, på grunnlag av sitt biologiske kjønn, sosialisert inn i en kjønnssrolle (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 65). Ifølge psykologiprofessor Kevin Durkin, kan kjønnssroller defineres som «the collection of behaviours or activities that a given society deems more appropriate to members of one sex than to members of the other sex» (1985, s. 9). Det er måter å oppføre seg på, kle seg på, hvilke forhold man velger å være intime i, hvilke yrker man har og så videre. Solbrække og Aarseth sier at samfunnet består av ulike posisjoner som det er knyttet ulike normer eller forventninger til, og disse angir hvordan en person i en viss posisjon eller funksjon skal handle (2006, s. 65).

Kjønnssroller sees på som noe som overleveres fra voksne til barn, og mange vil si at gutter og jenter behandles ulikt av foreldre, lærere og andre. Det er lett å smile og kalle den lille jenta «søt» når man tar på henne en rosa kjole, og liksom enkelt å synes at gutten er tøff i superheltdrakten sin. Og en medie verden som holder opp sine bilder av hvordan gutter og jenter skal være bidrar til å opprettholde normer om kjønn og atferd (Frønes, 2007, s. 121). Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Kjønnssrollebegrepet ble nokså marginalt i kjønnsteorien. Bronwyn Davies er professor i pedagogikk og kjønnsforsker, og mener forklaringsmodellen i seg selv har blitt en vesentlig del av den diskursen som opprettholder ulikhetene mellom kjønnene (Davies, 2003, s. 17). Hun sier at «enligt den världsbild som modellen om socialisation och könsroller tillhandahåller lär barnet normalt sin könsroll av en vuxen nyckelperson. Barnet «pressas» at upprätthålla den rollen av såväl föräldrar som kamrater, medier och många andra» (2003, s. 17). For Davies får kjønnssrollebegrepet det til å virke som om kvinner og menn går inn i

forhåndsbestemte roller hvor man ikke har mulighet til valgfrihet i fremtreden og atferd, men hun avviser ikke at portretteringene av kvinner og menn i mediene er basert på kjønnsroller.

Etter hvert ble begrepet avløst av nye perspektiver, dog ble elementer av rolleteorien ble videreført i «doing gender»-perspektivene. Også her støttes synet om at individet handler ut fra normer og forventninger, men skiller seg fra rolleteorien ved at normene ikke blir internalisert individet gjennom sosialisering, men at det er samhandling: «normene på den ene siden formes av individene når de samhandler, samtidig som denne samhandlingen også formes av normene» (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 67).

3.3.3 Å gjøre kjønn

På 1980- og 90-tallet la forskere fra seg strukturelle forklaringer på undertrykking og fokuset endret seg til hvordan kjønn skapes gjennom samhandling og praksis i bestemte kontekster og relasjoner (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 70). «Doing gender»-perspektivet sier at kjønn er en sosial konstruksjon som kommer til syne i menneskelig samhandling, heller enn å være medfødt hos individet. Begrepet ble skapt av Candace West og Don H. Zimmermann i deres meget sentrale artikkel *Doing Gender* fra 1987. Forskningen deres tilsier at kjønn er «den sosiale tvangen til å handle på en måte som omgivelsene kan forstå som entydig feminin eller maskulin» (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 70). På den måten blir individer vurdert og anerkjent som kvinne og mann, eller «tilregnelig» som Solbrække og Aarseth sier (2006, s. 70), ut fra i hvor stor grad de møter de kjønnede samfunnsmessige forventningene. Enhver som ønsker sosial aksept, er i så måte bundet til å etterleve disse forventningene, og kjønn blir dermed ikke noe man kan velge å se bort fra.

En videreutvikling av *Doing Gender*-artikkelen er Judith Butlers bok *Gender Trouble* fra 1990. Hun mener også at kjønn er noe som blir konstruert, og sier at kjønn er noe man gjør, ikke noe man er. Ifølge Butler handler det å være kvinne eller mann om «bestemte måter å *repetere* spesifikke *iscenesettelser* på» (Bondevik & Rustad, 2006, s. 57), og hun utviklet en teori hvor *performativitet* står sentralt. Gjennom språklige og kroppslige uttrykk repeterer vi normer for kjønnethet og danner grunnlag for sosial og kulturell kjønnspraksis (1997 og 2004 i Bondevik & Rustad, 2006, s. 57). Butler trekker frem heteronormativiteten som eksempel på hvordan iscenesettelsene som repeteres er normativt regulert. Ved å gjenta oss selv etter bestemte mønstre innenfor normer for kvinnelighet/mannlighet, blir vi gjenkjent som mann

eller kvinne og får anerkjennelse som det (Bondevik & Rustad, 2006, s. 57). Dette viser hvordan kjønn bidrar til å forme konkrete sosiale relasjoner og kontekster (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 74).

Kjønn er dermed ikke noe fastlagt, og det er ikke gitt fra naturen sin side at gutter og jenter skal bli utsatt for ulike forventninger og krav. Dersom en godtar premisset om at kjønn er en konstruksjon, betyr det at vi fremfører vårt kjønn som en handling. Og når individene da, som West og Zimmermann mener, strengt tatt er nødt til å følge konvensjonelle måter å opptre på kjønnnet på, garanterer dette for at de samme normene blir opprettholdt og forsterket. Hvilken rolle mediene spiller her kommer jeg nærmere innpå senere i oppgaven.

3.4 Kjønnstereotyper

I tråd med «Doing gender»-perspektivet vil ikke feminitet og maskulinitet være knyttet til ditt biologiske kjønn, men heller noe som hører til det sosiale kjønnnet, og noe man gjør. Likevel ser vi at det stadig eksisterer kjønnsroller som utøves og konstitueres i samfunnet. Durkin sier at «these generalized beliefs about what is appropriate to and typical of a particular sex constitute sex role stereotypes» (1985, s. 11).

Kjønnstereotyper oppstår når man finner mønstre og felles egenskaper innenfor hva som sees på som maskulint og feminint. Det kan være ut fra hvordan menn og kvinner synes å være, opptre, rollene de har i samfunnet og hvordan de ser ut. Og ved å lete etter likheter heller enn å se på variasjonene i gruppene vil det oppstå overgeneraliseringer, altså stereotyper. Durkin sier at:

Once we have a stereotype for a particular group we have expectations not only of what its members will look like, but also of their «underlying» traits and of the ways in which they are likely to behave in certain situations (1985, s. 11).

Ashmore og Del Boca definerer kjønnstereotyper som «the structured sets of beliefs about the personal attributes of women and men» (1979, s. 222 i Durkin, 1985, s. 11). Disse oppstår ved at måter å opptre på stadig sees på som enten maskulint eller feminint, og assosieres med enten kvinner eller menn. Inntrykket man står igjen med er at inndeling i kjønnspassende atferd er måten å beskrive kjønn på. Til tross for stadige forsøk på å endre samfunnets tankegang om kjønnstereotyper, ser det ut til at disse forblir.

Brannon sier at kjønnsstereotypier er svært innflytelsesrike ved at de virker inn på måten vi lager konsepter av kvinner og menn på, samt bidrar til å etablere sosiale kjønnskategorier. «These categories represent what people think, and even when beliefs vary from reality, the beliefs can be very powerful forces in judgments of self and others» (Brannon, 2004, s. 160).

Kjønnsstereotypier er basert på fordommer, og Durkin sier at det er noe alle individer gjør for å opprettholde en kontinuitet i en ellers kompleks verden. Han mener at «it would be very difficult to interact in a large society if we were unable to make use of these cognitive guidelines in anticipating and predicting the properties of other people» (Durkin, 1985, s. 11).

Et av problemene med kjønnsstereotypier er at til tross for muligheten man har til å velge å se bort fra tradisjonelle kjønnsroller i presentasjonen av seg selv, er kjønnsroller en sterk sosial organisering med innvirkning på samfunnet. Dette gjør at man ikke kan unngå å internalisere stereotype kjønnsroller i kategoriseringen av menn og kvinner, det maskuline og det feminine. Dette kan igjen føre til diskriminering av kjønn, hvor man blir behandlet urettferdig på bakgrunn av stereotypiske holdninger til kjønn.

3.4.1 Barn og kjønnsstereotypier

Studier viser at barn så unge som tre år forstår konseptet stereotyper og viser tegn til kjønnsstereotypiske holdninger (Fagot, 1985; Kuhn, Nash, & Bruckner, 1978; Marcus & Overton, 1978). Det har vært stor uenighet om hvor stor rolle det spiller at barnet er bevisst sin egen kjønnsidentitet før de tenderer til kjønns spesifikke preferanser og atferd. Mens teoretikere som ser på kjønn som sosialt har ment at kjønnskap til kjønn ikke er trenge for å ha kjønnspreferanser, har kognitive teoretikere hevdet at kjønnskapen til eget kjønn er nødvendig (Martin & Little, 1990, s. 1427).

Den amerikanske utviklingspsykologen Martin Kohlberg var en av de første teoretikerne som hadde forståelsen av at kjønn var et lært, kognitivt konsept. Han mente at man gikk gjennom tre steg for å forstå konseptet kjønn: kjønnsidentitet, kjønnsstabilitet og kjønnskcontinuitet (ibid., s. 1427-1428). Et høyt nivå av kjønnsforståelse er altså en forutsetning for å lære kjønnsstereotypier. Kohlberg høstet mye kritikk og teorien hans ble sett på som kontroversiell, men førte likevel til to mer utbredte tilnærminger til feltet. Den ene mente at

barn motiveres til å lære kjønnsroller, og dermed også stereotypier, fordi de forstår at de har en kjønnsidentitet. Den andre tilnærmingen så heller på dette som en felles utvikling: Etter hvert som barnets forståelse av kjønn økes, vil også deres kjønnspreferanser øke.

Martin og Littles studie fant at førskolebarn som ikke var stabile med tanke på sin egen bevissthet om kjønn, fremdeles viste sterke kjønnsstereotypier om hva jenter og gutter hadde «lov» til å gjøre i samfunnet. I studien målte de forståelse av kjønnskonsept, kjønnsroller og stereotypisk kunnskap hos 61 gutter og jenter i alderen 3-5 år (ibid., s. 1427). De fant at barn ikke trengte å kunne noe om kjønn og grupper før de lærte kjønnsstereotypier (ibid., s. 1436), og at «only a rudimentary understanding of gender is acquired by children before the sex-typing process begins. Once children can accurately label the sexes, they begin to form gender stereotypes and their behavior is influenced by these gender-associated expectations» (ibid., s. 1438).

De kognitive teoriene har blitt kritisert for å ikke si noe om mekanismene som er i sving ved opprettholdelse og endring av kjønnsroller i en sosial kontekst. Forskning som ser på sosiale påvirkninger på kjønn, som for eksempel påvirkning av foreldre, jevnaldrende, skole og media, tar for seg prosesser som også kan legges til grunn for endring.

3.5 Hvordan gutter og jenter gjør kjønn

Professor i pedagogikk, Bronwyn Davies (2003) har sett på barns forståelse av kjønn. Hun mener at kjønnsoppdelingen i dagens samfunn begynner hos barn, og sier at «barn lærer seg at anamma manlighet respektive kvinnlighet som om det vore en oföränderlig del av deras personliga och sociala jag» (Davies, 2003, s. 10). Barn tar utgangspunkt i og bruker det de lærer om kjønnsforestillinger av samfunnet for å forstå verden og sin egen atferd: «Berättelser är ett av de viktigaste sätt som vuxna använder för att barn ska få tillgång till den form av en rationellt ordnad social värld som de vuxna själva tror på» (ibid., s. 44-45). Et sentralt mønster i fortellinger for barn er oppdelingen av verden i mannlig og kvinnelig (ibid., s. 65-66).

Barnen får lära sig hur de förväntas vara utifrån sagor och berättelser. De får en bild av hur världen är. De får veta att det finns hjältar och skurkar, goda och onda. Allt kategoriseras in och det skapar en ordning (ibid., s. 45).

I boken *Hur flickor och pojkar gör kön* (2003) presenterer Davies analyser av 4- og 5-åringers atferd og lek i førskolen. Over en periode på ett år var hun på fire førskoler i Australia og leste feministiske eventyr for dem. Dette var historier som brøt med tradisjonelle konstruksjoner av kjønn. Gjennom samtaler med barna i studien kom Davies fram til at de anså de feministiske innslagene i eventyrene som feilaktige, eller at de ikke forstod den feministiske undertonen (Davies, 2003). Hun kom også fram til at barna gjerne opprettholdt strukturen til det «tradisjonelle» eventyret, med mannlige helter.

Davies mener at barna er svært aktive med tanke på kjønn, og at de er opptatte av å presentere seg selv på en måte som stemmer overens med normene rundt hva en jente og en gutt er. Dette viser at barn ikke passivt sosialiseres inn i visse kjønns mønstre, men at barn tar i bruk verktøy og posisjonerer seg i ulike diskurser. Davies sier at «når barn lærer seg samhällets diskursiva praktiker lærer de seg att positionera sig som pojkar eller flickor på ett korrekt vis, eftersom det är vad man begär av dem för att de ska få en urskiljbar identitet inom ramen för den rådande sociala ordningen» (ibid., s. 27). Og til tross for at de voksne prøver å motvirke det, tar barna på seg stereotypiske kjønnsroller. En forklaring til dette kan være at også mediene spiller en stor rolle i skapelsen av kjønnsstereotyper.

3.5.1 Rosa for jenter og blått for gutter

En av de klareste stereotypene som gjør seg gjeldende allerede før et barn er født, er kleskoden. Måten å skille nyfødte babyer på nyfødtavdelingen på, er et navnebånd og et rosa eller blått teppe. Rosa prinsesser og blå superhelter sees stadig oftere – i butikken, på barnerommet og på TV. Spørsmålet er hva denne kjønnsinndelingen og kommersialiseringen av kjønnsidentitet har å si for videre kjønnsstereotyper.

Ifølge den amerikanske historikeren Jo B. Paoletti, som i 2012 gav ut boken *Pink and Blue: Telling the Girls From the Boys in America*, har det ikke alltid vært slik at rosa er en jentefarge og blått en guttefarge. På begynnelsen av 1900-tallet var det faktisk motsatt: Normen var rosa til gutter og blått til jenter, og en artikkel fra juni 1918 slår fast at «the generally accepted rule is pink for the boys, and blue for the girls. The reason is that pink, being a more decided and stronger color, is more suitable for the boy, while blue, which is more delicate and dainty, is prettier for the girl» ((Maglaty, 2011).

Fargene byttet plass som «kjønnsindikatorer» først på 1940-tallet, før trenden igjen snudde med feministbølgen på 70-tallet. Her ble kjønnsnøytrale klær heiet fram, og ifølge Paoletti førte en ukjønnnet oppkledning til større frihet for jenter (Maglaty, 2011). På 80-tallet oppstod igjen «rosa er for jenter, blå er for gutter»-dikotomien som også lever i beste velgående i dagens samfunn. Paoletti sier at det er to hovedgrunner til at kjønsspesifikke farger igjen ble innført. En grunn var muligheten til å få vite kjønn på barnet via ultralyd. Kommende foreldre kunne da kjøpe klær som var merket som typisk «jente» eller «gutt». Den andre viktige faktoren var fremveksten av forbrukersamfunnet blant barn. Ettersom barn blir bevisst sitt eget kjønn i tidlig alder og forbrukersamfunnet bruker reklame til å forsterke sosiale konvensjoner og normer i samfunnet, tror barna selv at for eksempel rosa kjole og langt hår er det som definerer dem som jente (Maglaty, 2011). Bronwyn Davies sier at «en klänning pekar alltså ut kvinnligheten hos sin bärare, men den är också en del av den process som leder till att kvinnligheten skrivs in i flickornas kropp» (Davies, 2003, s. 30).

Ifølge Davies er det en fysisk prosess å posisjonere seg som mann eller kvinne. «Klädsel och frisyär är den tydligaste, och uppenbart ytliga, form av kroppslig erfarenhet som skiljer manligt og kvinnligt åt» (ibid., s. 29). Eksempelvis vil klær hjelpe barn å understreke deres kjønn og sørge for at det blir et dominerende trekk i deres utseende. Hun sier at førskolebarn bruker mange klesdetaljer for å vise sitt kjønn:

Det är ett symboliskt sätt att se till att respektive kön är klart urskiljbart. Kjolar, band, schalar, handväskor, barnvagnar och dockor signalerar i allmänhet kvinnlighet, medan gevär, byxor, tröjor, rockar, superhjältekläder och uniformer (till exempel brandmännens uniform) signalerar manlighet (ibid., s. 30).

Dette viser at kjønnsstereotypier som blå for gutter og rosa for jenter er mer enn en utvendig påkledning. «Det är inte bara det att de snävar in och sexualiserar flickor [og gutter], de fungerar också som starka tecken på maskulina respektive feminina sätt att vara» (ibid., s. 31). Dette understreker ideen om at det finnes veldig maskuline og veldig feminine ting. Hvordan man kler seg henger sammen forventningene til kvinnelighet og mannlighet, noe som understreker at kjønn er noe som «gjøres».

4 Kjønn på TV

David Gauntlett påpeker at mediene er sentrale i det moderne livet, og at kjønn er et av hovedelementene i vår identitetsskaping (Gauntlett, 2002, s. 1). Kjønn og media har blitt forsket på ved hjelp av mange ulike metoder, teoretiske perspektiver og ulike forståelser av hvordan mediebilder relaterer til individets identitetsskaping. Barrie Gunter sier at det er medienes potensielle posisjon som rollemodell gjør forskningen aktuell i dagens medieforskning.

The serious implication of this apparent tendency towards disproportionate representation of genders and gender-role stereotyping on television lies with the possible impact its content may have on the public's beliefs about men and women (Gunter, 1995, s. 5).

Mediene tolker virkeligheten og viser bilder som ligner virkeligheten, men med sitt begrensede og redigerte utsnitt klarer de ikke å gi et nøyaktig bilde av den virkelige verden. Innholdet er mediert, og i prosessen med å velge ut hva som vises på skjermen hører utvelgelse, konstruksjon og representasjon til. I denne prosessen har man sett at verdiene som formidles har blitt gjort mer generelle for å nå ut til et større publikum. Med tanke på hvordan TV-en og dets innhold forteller om mannens og kvinnens posisjoner, har forskning vist en videreføring av asymmetriske og stereotypiske konstruksjoner av kjønn. Durkin mener at det ikke er vanskelig å finne eksempler på kjønnsstereotyper på TV (1985, s. 22). Mühleisen angir at det siden 1970-tallet har kommet kritikk fra feministisk hold av et mediebilde fylt av kjønnsstereotyper som fremstiller kvinner som passive objekter og menn som handlende aktører (2006, s. 264). Kvinner har spesielt blitt underrepresentert, og fra 1950-årene til slutten av 1970-årene var kun 20 – 35 prosent av karakterene kvinner (Gauntlett, 2002, s. 43).

Kjønnsstereotyper gjør seg gjeldende både med tanke på hvilke roller og posisjoner kvinner og menn inntar samt hvilke personlighetstrekk de fremviser. Er det slik at også mediene med sine tolkningsrammer, fremmer dikotomiske kjønnsstereotyper? Ceulemans og Fauconnier fant blant annet at kvinnelige karakterer i TV-programmer er færre og mindre sentrale enn menn, at TV-programmer framstiller giftemål og det å bli foreldre som viktigere for kvinner enn for menn, samt at kvinner som på TV vises i jobbsammenhenger har tradisjonelle kvinneyrker, er underordnet menn og har lite status og makt (1979, i Gunter, 1995, s. 12).

Durkin hevder at «there is a clear evidence that there is a numerical imbalance in the appearances of males and females in much of adult television, and that women are substantially less likely to be given the major, starring roles» (1985, s. 25).

Dog synes kjønnsrepresentasjonene i dag å være mer varierte enn på 1970-tallet, men ifølge Mühleisen er det «[...] likevel ikke vanskelig å finne kjønnsstereotype fremstillinger av kvinner og menn i mediene» (2006, s. 264). Og med så mange ulike bilder av kvinner og menn, samt formidlinger om maskulinitet og feminitet, er det «highly unlikely that these ideas would have no impact on our own sense of identity» (Gauntlett, 2002, s. 1).

Til tross for at media har potensial til å endre måten de formidler konstruksjoner av kjønn på og også gjør dette ved å vise andre konstruksjoner enn de tradisjonelle, normaliserer de ofte de rådende kjønnsstereotypene. Ved å gjøre det, formidler de heller at de hegemoniske representasjonene av maskulinitet og feminitet, er forbilder å ta etter. Dette synes også å gjelde i programmer for barn.

4.1 Motstereotyper

I prinsippet kan TV-en som medium formidle alle slags typer budskap, og ifølge Durkin er et mulig å «use it to present children with counterstereotyped images and themes concerning sex role behaviour» (1985, s. 88). Bruk av motstereotyper (counterstereotypes) i mediene er et forsøk på å oppheve et stereotypisk syn på en gruppe ved å presentere medlemmene med motsatte stereotype egenskaper enn de som vanligvis assosieres med gruppen. Signorielli definerer motstereotyper som «a technique in which models (characterizations) exhibit characteristics that go «counter to» prevailing stereotypical images» (1990, s. 54).

Studier gjort av Pingree (1978) fant at eksponering av motstereotyper kunne spille inn på hvilke yrker barn mente var mest passende for enten kvinner eller menn. I et eksperiment viste hun 3. og 8. klassinger reklamer med enten tradisjonelle eller utradisjonelle kvinner. En gruppe ble fortalt at skuespillerne var ekte mennesker, en gruppe ble fortalt at menneskene var skuespillere og en gruppe fikk ingen informasjon. Studien viste at de barna som fikk fortalt at de menneskene i reklamen var skuespillere gav mindre tradisjonelle svar rundt hvilke yrker kvinner kunne ha, enn barn som trodde de så ekte mennesker.

Durkin og Akhtar (ukjent årstall) utførte også en sammenlignende undersøkelse hvor de viste barn på fem og seks år to programmer, et nøytralt og et motstereotypisk, og undersøkte barns forventninger til kjønnsroller før og etter visningen. De fant at barna ved første visning viste tradisjonelle holdninger til innholdet i det motstereotypiske programmet, mens de etter andre visning så en forskyvning mot en mer liberal holdning (Durkin, 1985).

Noe forskning indikerer altså at vurderingen av passende kjønnsatferd kan endres gjennom ikke-stereotypisk eller motstereotypisk innhold, og at motstereotypiske framstillinger av kjønn kan endre de fastlåste, negative holdningene til et mer positivt syn. Annen forskning viser at derimot at det ikke er hold i disse funnene, og Durkin påpeker at «the evidence reveals mixed outcomes: sometimes counterstereotyping work seems to fail, and sometimes it seems to have the desired effect» (1985, s. 91).

Drabman, Robertson, Patterson, et al. (1981) fant at motstereotypiske framvisninger av kjønn ikke hadde noen effekt på barnas forventninger til passende kjønnsroller. I et eksperiment forsøkte de å overtale barn om at både menn og kvinner kunne bli doktor og sykepleier, ved å vise dem filmer med en kvinnelig doktor og en mannlig sykepleier. Resultatet viste at barna tenderte å reversere skuespillernes kjønn, slik at mannen ble identifisert som doktoren og kvinnen som sykepleieren.

Det ideelle hadde kanskje vært at når barn ser motstereotypier på TV, vil de omdirigere holdningene mot et mer nøytralt og liberalt syn, hvor balanserte mediebilder av stereotype grupper skapte en svekkelse av implisitte stereotypier. Da barn er aktive mediebrukere og aktivt fortolker medieinnhold, er det ikke slik at eksponering av motstereotypiske framstillinger av kjønn automatisk fører til dette. Og som Durkin konkluderer: «children will not be reshaped but may rethink – and it is ultimately they who will determine what their needs will be as they define their futures» (1985, s. 112).

4.2 Kjønnrepresentasjoner i barneprogrammer

Forskning viser at portrettering av jenter og gutter i medieinnhold for barn skjer på en lignende måte som kvinner og menn blir portrettert i voksenprogrammer (Lemish, 2010, s. 1-2). Gutter blir framstilt som handlende; «doing» – de fremstilles gjerne som

handlekraftige, rasjonelle, kraftfulle, aggressive, selvstendige, ambisiøse, konkurranseorienterte, prestasjonsorienterte, med høyere sosial status og humor (ibid., s. 1). Jenter fremstilles som værende; «being» og sees på som passive, emosjonelle, omsorgsfulle, barnslige, sexy, underordnet menn og med lavere sosial status, mer romantiske, følsomme, avhengige, sårbare, og blir definert mer etter utseende enn av deres handlinger (ibid., s. 1-2). Lemish mener at de fleste medier viser karakterer som kan plasseres i en av de to kjønnskategoriene, og sier at: «collectively, such characters constitute a pool of models with whom children can negotiate, use to make meaning, identify with, and imitate – should they chose to do so» (ibid., s. 1).

I 2004 undersøkte Cecilia von Feilitzen animerte barneprogrammer i svensk TV ut fra et kjønnsrolleperspektiv. I studien kom hun fram til at halvparten av programmene kun viste mannlige karakterer. Den andre halvdelen av programmene hadde karakterer av begge kjønn, men svært få av disse hadde en kvinnelig hovedrolleinnhaver (Jacobson, 2005).

Smith og Cook (2008) gjorde en studie om kjønnets innhold i barneprogrammer i USA. I løpet av en måned analyserte de 1034 episoder, totalt 534 timer med materiale, og fant at kjønnsdiskriminering var svært utbredt. Menn ble vist to ganger så ofte som kvinner, og at sannsynligheten er størst for at man finner menn i animerte programmer. De delte inn innholdet i episodene i tre kategorier: for alle barn (TVY), for barn fra 7 år, kan vise fantasivold eller skrekkelementer (TVY7) eller for alle aldre (TVG). Både i TVY og TVY7 var det flest mannlige karakterer, i TVY var det 1,64 menn per 1 kvinne og i TVY7 var det 1,91 menn per 1 kvinne. Animerte mannlige karakterer var de som var mest sannsynlig å bli vist som slemme eller sterke, og virkelige mannlige karakterer var de som var mest sannsynlig å bli vist som smarte og morsomme. Studien viste også at det er forskjellige i påkledning. Kvinnelige karakterer hadde sexy kostymer nesten fire ganger så ofte som mannlige karakterer.

Den største kvantitative medieanalysen av barneprogrammer inneholder materiale fra 24 land fra hele verden. I studien *Gender representations in children's television worldwide: A comparative study of 24 countries* analyserte forskere i ulike land 19 664 episoder, totalt 2367 timer med materiale. De fant at mannlige karakterer er dobbelt så vanlig som kvinnelige karakterer, av totalt 26 342 hovedkarakterer var 32 prosent jenter/kvinner og hele 68 prosent gutter/menn (Götz & Lemish, 2012, s. 20). I animasjonsprogrammer var proporsjonen av

kvinne- til mannskarakter 31 prosent til 69 prosent. Studien fant også at kvinnelige karakterer oftere ble presentert i grupper, og mannlige karakterer ble oftere presentert som «loners» (ibid., s. 24). Studien viste også at kjønnsstereotyper absolutt var tilstede i barneprogrammene. De kvinnelige antagonistene var blonde og tenåringer, og stereotypen «blond, slem pike» ble forsterket gang på gang. Mannlige antagonister var derimot svart- eller brunhårede voksne (ibid., s. 40).

Tidligere studier indikerer altså at kjønnsstereotyper er utbredt i barneprogrammer. Som nevnt i kapittel 2 har barn med mindre erfaringsgrunnlag enn voksne seere, og TV-en og dets innhold vil dermed være en lett tilgjengelig rollemodell for barna. For barn som ikke har egne perspektiver på feltet, erfaringer eller mediekunnskap (media literacy), kan slike skjeve bilder av virkeligheten gi barn et inntrykk av at dette er riktig måte å gjøre kjønn på.

4.3 TV-ens rolle i barns utvikling av kjønn

Det finnes ikke en etablert sannhet om barn og mediepåvirkning, og debattene om hvilken innvirkning, om det har vært noen, TV har på barn og deres forhold til kjønn er mange. Signorielli sier at «the role of the mass media, especially television, in the development of people's views of the world, as well as the possible influences of the media on behavior, has been a concern for a long time» (Signorielli, 1990, s. 50). De fleste faglærte er enige i at eksponering for media har en innvirkning når kjønnsverdier og atferd formes, men de er uenige om hvor tungt dette veier og hvorvidt det er i en negativ eller positiv retning (Jacobson, 2005, s. 31).

Tidlig forskning så på seeren som passiv, og at det var en direkte påvirkning hvor seeren ikke aktivt prosesserte informasjonen og gjorde aktive valg. En forsker som har blitt svært anerkjent, er Beuf (1974). Studien hennes var et av de tidligste forsøkene på empirisk å prøve ut et utforsket område, og viste en assosiasjon mellom hvor mye man ser på TV og holdningene man får til kjønn og kjønnsroller. I studien intervjuet hun 3 til 6-åringer om TV-titting og deres forventninger til voksenrollen. Hun delte barna i undersøkelsen i to grupper, «heavy viewers» og «moderate viewers», og fant at 76 prosent av «heavy viewers» valgte kjønnsstereotypiske roller, mens 50 prosent av «moderate viewers» gjorde det samme (Beuf 1974 i Durkin, 1985, s. 56). Denne studien har i ettertid blitt kritisert for å stole for mye på

barnas uttalelse om tid brukt på TV-titting. 3 til 6-åringer er heller ikke en homogen gruppe fordi de er ulikt utviklet sosio-kognitivt sett.

Ifølge Werner inngår mediene i kjønnsrollsosialiseringen (1997, s. 59). Mediene framviser jenter og gutter i ulike posisjoner og roller, og dette kan spille inn på deres identitetsskaping. Werner sier at «gjennom valget av medier og innhold kan barn og ungdom få styrket og bekreftet sin kjønnsrolleidentitet» (ibid., s. 60). I og med at barna gjør sine tolkninger basert på egne erfaringer, og mediene formidler en stereotypisk framstilling av hva som er kvinnelig, respektive mannlig, atferd og holdninger, vil medienes framstilling kunne forsterke barnas allerede etablerte holdninger til kjønn. Werner mener at barn i stor grad vil fokusere på rollemodeller de finner attraktive og aksepterte i deres virkelige sosiale omgivelser (ibid., s. 60).

Jacobson sier at det er viktig å huske på at til tross for at medieinnhold kan innvirke på seeren, er det seeren som aktivt velger og blir dratt mot et spesifikt innhold (Jacobson, 2005). Og Gunter (1995) viser til flere studier som viser en relasjon mellom kjønnsstereotypier på TV og barns holdninger til kjønn. Han sier at «there is plentiful evidence that both children and adults prefer same-sex characters on television and more accurately remember the appearances and actions of same-sex characters» (1995, s. 53). Lyle og Hoffmann spurte 5-åringer hvorvidt de likte hver av de 13 karakterene i de mest populære barneprogrammene. Resultatet viste at flere gutter enn jenter likte alle 11 mannlige hovedkarakterer, mens flere jenter enn gutter likte de to kvinnelige hovedkarakterene (1972, i Gunter, 1995, s. 53).

Framvisningen av kjønn på TV kan også føre til selektiv oppmerksomhet til eget kjønn, og identifikasjon med eget kjønn. I en studie utført av Slaby and Frey, som fokuserte på barna som aktive TV-seere, ble barn fra 2 til 5 år vist en stumfilm av en voksen mann og en voksen kvinne som utførte enkle aktiviteter som å lage bål, lage popcorn og spille et instrument. Dette ble presentert på en delt skjerm, og barnas visuelle oppmerksomhet ble observert gjennom et enveisspeil. De fant at både jenter og gutter med høy forståelse av seg selv som en kjønn person gav mer oppmerksomhet til karakteren av samme kjønn, og da spesielt gutter (1975, i Gunter, 1995, s. 54). En annen studie av Miller og Reeves viste at når barn ble bedt om å oppgi karakterer på TV som de skulle ønske at de ble når de ble voksne, svarte alle guttene i studien kun mannlige karakterer (1976, i Gunter, 1995, s. 55). Signorielli sier at «the research clearly reveals that children and adults perceive the gender-typed images

(especially those of physical attraction and strength) to which they are exposed, and that children are likely to identify (want to be like) same-sexed television characters» (Signorielli, 1990, s. 55). Det vil si at når barn møter femininteter eller maskuliniteter de allerede kjenner til, eller kjenner igjen, kan dette bekrefte deres forventninger til konstruksjon av hva som er feminint eller maskulint. Igjen ser vi at TV-en fungerer som en sosialiseringssaktør.

5 Metodekapittel

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere de nødvendige metodiske avgjørelsene og avgrensningene jeg har tatt for å kunne belyse problemstillingen min. Jeg vil først gjøre rede for valg av metode, deretter kommer jeg innom vurderinger gjort med hensyn til utvalget av informanter og hvordan jeg har forholdt meg til innsamling og bearbeiding av analysemateriale. Til slutt vil jeg reflektere over etiske aspekter ved særskilt forskning på barn, samt over de beslutningene jeg har tatt underveis.

5.1 Valg av metoder

Jeg søker å forstå det Glenda MacNaughton, Sharne A. Rolfe, Iram Siraj-Blatchford i boken *Doing Early Childhood Research* fra 2010 kaller «the dynamics of relationships between knowledge/meaning, power and identity» (2010, s. 51). Jeg vurderte kvalitativ metode til å være best egnet for oppgaven min, da prosjektet mitt ikke «(...) seek to learn more about the topic itself, but rather about how people understand and make sense of the topic» (Rolfe et al., 2010, s. 59) i og med at jeg ønsker å finne ut hvordan og hva barn tenker om stereotypiske kjønnsroller i barne-TV. Rolfe, MacNaughton & Siraj-Blatchford sier også at «researchers who take a qualitative approach often work within (...) poststructuralism, as [this] «frames» the world – in its own way – as the outcome of people’s continuing «negotiations»» (2010, s. 59).

For å samle data til forskningen min fant jeg det kvalitative forskningsintervjuet mest passende. Hensikten med dette er å «understand themes of the lived daily world from the subjects’ own perspectives» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 24); nøyaktig det perspektivet jeg ønsker å forstå stereotypiske framstillinger av kjønn i barne-TV på. Jeg supplementerer også med observasjon og en tekstanalyse. Observasjon brukes for å «gi en beskrivelse og analyse av det som foregår i resepsjons- eller produksjonssituasjonen» (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen, & Moe, 2013, s. 101). I tekstanalysen ønsket jeg å beskrive materialet mitt ut fra et kjønnets perspektiv, og deretter sammenligne disse konstruksjonene med tradisjonelle kjønnsroller. Ved å nedtegne det jeg finner av kjønnede konstruksjoner i filmmaterialet vil jeg få en forståelse av hva i materialet som er stereotypisk og ikke-stereotypisk. Og en sammenligning av mine funn med informantenes tanker rundt innholdet i materialet, vil jeg forhåpentligvis kunne gi et bilde av barnas tanker om stereotypiske kjønnsroller i barne-TV.

5.1.1 Intervjuet som forskningsmetode

Det kvalitative forskningsintervjuet har som hensikt å søke informasjon ut fra og om menneskers erfaringer, tanker, forventninger og holdninger, og «it explores media experiences through the medium of extended talk» (Schröder, Kline, Drotner, & Murray, 2003, s. 147).

Intervjuet forsøker altså å «(...) understand the world from the subject's points of view, to unfold the meaning of their experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 1). Jeg ønsket å gå i dybden istedenfor i bredden (som kvantitative metoder ofte gjør), derfor valgte jeg en metode som kunne si mer om problemstillingen min fra «innsiden». Fordi barna i studien min er såpass unge bestemte jeg meg for å bruke fokusgruppeintervjuer, både for å øke sjansen for at det som ble sagt kunne forstås i en større sammenheng, og for å øke sjansen for at barna turte å ytre sine tanker og meninger om temaet kjønnsstereotyper i mediene.

Intervjuet er semi-strukturert, noe som betyr at det minner om en mellommenneskelig samtale, men har i tillegg en hensikt, og innebærer en bestemt tilnærming og teknikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Med et semi-strukturert intervju følger også en spørsmålsguide (se vedlegg 6). Jeg utformet i tillegg en temaguide som fokuserer på de overordnede temaene jeg tenker å samtale med informantene om (se vedlegg 6)

5.1.2 Aktiv lytting

Fordi en persons meninger og holdninger er veldig personlige, kan det være vanskelig for en forsker å forutsi hvorvidt personens respons er autentisk eller fremkalt i situasjonen. I en intervjusituasjon er man på jakt etter knagger i intervjuobjektets respons som man kan henge oppfølgingsspørsmål på. Dette gjøres best ved å lytte aktivt på hva som blir sagt.

Thomas Gordon peker på tre ulike måter å lytte på; å godta uten innblanding, noe som vil si at man lar barnet holde på med sitt uten å blande seg inn; å godta ved bare å lytte, som betyr at man er taus eller bekrefter med lyder som «mm» eller «jaha»; og til slutt å godta med ord, eller å lytte aktivt (1992).

Aktiv lytting kan beskrives som «involved listening with a purpose» (Person et al., 2006, i Gordon, 1992, s. 46), og vil si at man som mottaker av et budskap er aktiv i kommunikasjonsprosessen og forsøker å forstå hva senderen føler eller hva budskapet egentlig inneholder. Så omsetter man det man har oppfattet i sine egne ord (kode) og sender det tilbake til senderen, slik at senderen kan bekrefte at det var riktig oppfattet. Nøkkelen her er altså å unngå å sende sine egne tanker og meninger tilbake, men kun repeterer det senderen føler budskapet betydde.

I artikkelen *Active Listening in Qualitative Research* beskrives det seks ulike strategier for å lytte aktivt. Det er:

- Vise bekreftende interesse for det senderen sier, for å få denne til å utdype det han eller hun tenker.
- Bruke åpne spørsmål for å få sender til å utdype budskapet
- Gjenta det som ble sagt på en annen måte for å demonstrere at du har forstått budskapet
- Stille spørsmål ved et budskap ved å spørre om hvorfor senderen tror det er slik.
- Stille lukkede spørsmål som relaterer direkte til det som ble sagt for å forsikre seg om at man har forstått budskapet.
- Repetere nøkkelord som senderen sier for å oppklare budskapet.

(Louw, 2011, s. 72[min oversettelse]).

Gordon sier at vi også kan vise at vi forstår hva senderen forsøker å si ved å bruke såkalt ikke-verbale budskap, det vil si gjennom «håndbevegelser, kroppsstillinger, ansiktsuttrykk og andre uttrykksformer» (1992, s. 32[min oversettelse]).

Lytter man aktivt vil man i større grad ha mulighet til å stille gode oppfølgingsspørsmål ut fra den informasjonen man får fra senderen, noe som er essensielt for at et kvalitativt semistrukturert intervju skal være så givende som mulig og gi rike data.

5.1.3 Observasjon

Observasjon er ifølge Rolfe, MacNaughton og Siraj-Blatchford «the least obtrusive way of collecting evidence» (2010, s. 168), og gir forskeren mulighet til både finne fram til hendelser

som oppstår naturlig i en setting, måten og eventuelle mønstre barn kommuniserer på samt øke forståelsen av barnas lokale kultur og sosiale struktur (2001).

Rolfe et al. sier at «typically, small-scale studies involve an initial observation phase where various inferences may be made about what has been seen, followed by either formal interviews or less structured conversations and documentary analysis» (Rolfe et al., 2010, s. 277).

Ved å skrive ned alt barna gjør og sier over en spesifikk tidsperiode, kan man få detaljerte bilder av deltakernes atferd. Dette er nyttig dersom man er «interested in the minutiae of what occurs at a specific time point» (Rolfe et al., 2010, s. 316). Bruk av observasjonsnotater er observatørens helt sentrale metodiske verktøy (Østbye et al., 2013, s. 112), og Gentikow påpeker at det er viktig å avgrense nedtegningene (Gentikow, 2005, s. 106). Jeg har forsøkt å forholde til inndelingen av notater som Schatzman og Strauss (1973) har definert: observasjonsnotater, teoretiske notater og metodologiske notater (i Østbye et al., 2013, s. 113). Under observasjonen av visningen av sekvensene til barna noterte jeg stikkord om hva som ble sagt, kroppsholdning og hvor i rommet barna fokuserte øynene sine. Etter at jeg dro fra barnehagen skrev jeg ned egne tolkninger av det som hadde skjedd, samt påminnelser til meg selv i forhold til teori ble notert.

Fordi det finnes grenser for hva en intervjusetting kan gi av informasjon og fordi barn kan ha vanskelig med å sette ord på det de tenker, er observasjon et nyttig supplement. Gubrium og Holstein argumenterer også for at man kan bruke observasjon for å sette grunnlaget for intervjuene og sier at «it is essential to begin an interview study with at least some type of field observation. [...] Without such initial observation, the researcher will find it difficult to assess how to introduce the interviews into the setting in a natural manner» (2001, s. 188). Jeg observerte barna under filmsnutten, for å se om de kommuniserte kroppslig underveis.

Man kan enten velge å bruke videokamera til å filme alle observasjoner eller å skrive disse for hånd mens man observerer. Jeg valgte det siste av to årsaker; tidsbegrensninger og det faktum at et videokamera er et forstyrrende element og stjeler oppmerksomhet fra barna mye lenger enn tilstedeværelsen til forskeren (Rolfe et al., 2010, s. 323).

5.1.4 Tekstanalyse

Ifølge Østbye et al. er tekstanalyse en «generell betegnelse på *kvalitative tilnæringsmåter* til alle typer medietekster» (2013, s. 62). Metoden har røtter i ulike tradisjoner som retorikk, feministisk tekstteori, diskursanalyse samt den mest sentrale, semiotikken (2013, s. 62).

Basert på språkforskeren Ferdinand de Saussure og filosofen Charles S. Pierce, fant man at «en tekst eller noen talte ord er et fysisk *uttrykk*, og dette uttrykket betyr noe, det bærer et *innhold*» (Larsen, 2008, s. 17). Dette var utgangspunktet for forståelsen av at «representasjon [er] et helt generelt fenomen, et fundamentalt aspekt ved enhver form for kommunikasjon. Eller formulert mer presist: *Alle tegn er representasjoner*» (Larsen, 2008, s. 20).

I medieforskningen er *tekst* en fellesbetegnelse på ulike uttrykksmåter: skrift, levende bilder og stillbilder, lyd og musikk samt sammenføyningen av disse. Dette kalles det *utvidede tekstbegrepet* (2013, s. 64).

Alle medietekster kommuniserer *noe*; de formidler meddelelser som handler om noe. Gjennom tekstene utøver mediene sin makt ved å blant annet gi oss informasjon om verden utenfor, formidle budskap, påvirke holdninger og gi underholdning (Østbye et al., 2013, s. 61). Tekstanalyse kan brukes som et redskap for å forstå både hva mediene kommuniserer og på hvilken måte denne kommunikasjonen tar form.

I motsetning til andre analysesammenhenger, følger ikke tekstanalysen en bestemt oppskrift. Den avhenger i stor grad av problemstillingen og hva man ønsker å finne ut av. Det er dette som bestemmer hvilken innfallsvinkel, perspektiver og begreper man bruker i tekstanalysen. Når man analyserer en tekst vil det likevel være hensiktsmessig å «gå fram etter en fast plan for å sikre at svarene blir så presises om mulig» (Larsen, 2008, s. 25). Eksempelvis er det lurt å være mer oppmerksom enn når man opplever teksten under normale omstendigheter, samt forsøke å systematisere iakttakelsene sine (2008 s, 26).

For å finne en overordnet mening i en tekst er man nødt til å studere tekstens enkeltelementer, både de av innholds- og uttrykksmessig art, som en helhet. Østbye et al. sier at «tekstanalysen er slik ikke bare opptatt av *hva* en tekst sier (innhold), men også av *hvordan* den sier noe (uttrykk). Innholdet formidles alltid gjennom språklige, visuelle og auditive virkemidler, og disse må dras inn i analysen» (s. 63). Jeg valgte å først se på filmsnuttene deskriptivt, det vil

si at jeg kun noterte ned det uttrykksmessige jeg så som kunne synes å være kjønnen. Deretter gikk jeg dypere inn i innholdet.

Jeg benyttet meg av Larsens forslag til analyseprosedyre. Ved å først se på bildets primære betydning, altså det jeg umiddelbart så, kunne jeg identifisere ulike bildeelementer som farger, kamerabruk, lys, lyd (herunder musikk) og lyddesign. Deretter så jeg på bildets sekundære betydning, og tolket hva bildene skulle uttrykke. Her var det viktig å vurdere bildenes konnotasjoner, det vil si skjulte medbetydninger. Til slutt bruker jeg funnene mine til å forklare hvorfor bildet sier det det sier (2008, s. 79).

Mitt hovedfokus lå rundt måten kjønn konstrueres visuelt på, samt i handling. Jeg så på hvilken type klær aktørene i filmsnuttene hadde på seg og hvilke farger disse klærne hadde, for å finne ut om fargebruken brøt eller understreker fargene som forbindes med tradisjonelle kjønnsroller. Jeg så også på hvordan kjønn konstrueres i handling. Følger handlingsmønstrene for aktørene tradisjonelle kjønnsroller eller bryter de med typisk kjønnen atferd?

I og med at formen på materialet mitt er konstruert slik at man konsentrerer seg om ett og ett menneske, fikk jeg ikke mulighet til å se på eksempelvis posisjonering av de ulike aktørene i bildet, om det fokuseres mest på en aktør framfor en annen eller eventuelle fravær av representasjon.

5.2 Utvalg

Jeg har valgt å undersøke 3-5-åringer. Ifølge teorier om når barn utvikler sin kjønnsidentitet kommer det fram at dette skjer fra 3-års alderen. I «A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes» presenterer Lawrence Kohlbergs sin teori om kognitiv utvikling, som viser at barn blir bevisste kjønn på ulike stadier. Vi ser en utvikling fra i 3-års alderen å kunne oppfatte en skilnad mellom de ulike kjønnene, til som førskolebarn i 6-års alderen å inneha kognitiv forståelse av ideen om at de er et konsistent kjønn (i MacCoby, D'Andrade, University, Socialization, & Structure, 1967).

I tillegg falt valget på aldersgruppen 3-5 år fordi det ikke før har blitt utført forskning på så unge barn i denne sammenhengen. Tidligere forskning, blant annet rapporten «Småungar och

medier 2010» som tar for seg mediebruk hos barn mellom 2 og 9 år (Medierådet, 2010), samt Medietilsynets rapport «Småbarn og medier 2012» som ser på barn fra 1-12 års bruk og opplevelser av medier (Medietilsynet, 2012), understreker også at kunnskap om de yngste barna er lenge etterspurt .

Når man skal forske på småbarn er det mange karakteristikk som må vurderes, og Rolfe et al. sier at «(...) variables such as age, gender, family structure (...), social status (...), ethnicity, home language and any special characteristics may need to be taken into account» (2010, s. 115-116). Jeg valgte å se på de faktorene jeg ikke trengte å få informasjon av fra foresatte, og fokuserte altså på alder og kjønn. Jeg ser at bakgrunn og etnisitet kan spille inn på synet på kjønn, men antok at barna ikke kunne si noe om dette selv.

Jeg valgte å rekruttere utvalget mitt via barnehager. For meg var det et krav å intervju både gutter og jenter, og jeg valgte derfor å kontakte barnehager heller enn å benytte meg av fritidsaktivitetsarenaen. Fordi jeg så for meg å besøke barnehagene flere ganger, henvendte jeg meg til barnehager i nærheten av der jeg holder til. Jeg fikk kontakt med en barnehageansatt via en medstudent, og fikk innpass i barnehagen med en gang. Jeg besøkte barnehagen og gav informasjonsskriv til både barnehagen samt en bunke som skulle deles ut til foreldrene. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju alle barna i aldersgruppen 3-5 år, men fordi det viste seg å være vanskelig å få tillatelse fra alle foreldre og foresatte, ble utvalget mitt mindre enn det jeg hadde tenkt.

Det endelige utvalget mitt består av ni barn mellom tre og fem år. I 3-års gruppa er det en gutt og to jenter, i 4-års gruppa er det to gutter og en jente og 5-års gruppa består av tre gutter, totalt seks gutter og tre jenter. Barna har blitt anonymisert og gitt nye fornavn. 3-åringene kaller jeg Fredrik, Marie og Pia, 4-åringene er Per, Malin og Leif og 5-åringene blir Gunnar, Jesper og Ole. Alle barna går i samme barnehage i en by på det sentrale Østlandet.

Utvalget mitt består av barn fra én barnehage, og jeg vil si at utvalget er et strategisk utvalg fordi det består av barn i ulik alder samt fra begge kjønn innenfor gruppen jeg ønsket å forske på.

5.3 Valg av materiale

Jeg valgte å se på norskproduserte programmer som viste barns virkelige hverdag. Jeg ønsket å se på programmer som var minst mulig konstruerte, og valget falt da på programmer som omhandler barn som viser og forteller om hobbyen sin. Da utvalget mitt består av jenter og gutter i alderen 3 – 5 år, ville jeg vise dem programmer rettet mot deres aldersgruppe. Etter å ha sett raskt gjennom programmene som ligger ute på NRK Supers nettsider og kartlagt hvilke programmer som både var norskproduserte samt hadde målgruppe mellom 2 og 7 år, stod jeg igjen med programmene «Klart eg kan», «Her er eg» og «Men Kasper da». Disse består av 20 minutters lange episoder. Jeg så gjennom alle episodene og valgte deretter ut situasjoner som jeg anså enten som kjønnsstereotypiske eller ikke-stereotypiske. Jeg valgte å konstruere et videoklipp hvor jeg klippet sammen de ulike situasjonene, fordi jeg ønsket å se hvorvidt barna i utvalget reagerte forskjellig på de ulike situasjonene. Forhåpentligvis kunne reaksjonene deres si noe om deres opplevelse av ikke-kjønnsstereotypisk atferd. Jeg valgte opprinnelig å klippe sammen syv sekvenser, men under intervjuet med barna falt den ene sekvensen bort. Barna kommenterte ikke denne sekvensen, og jeg har dermed bestemt meg for å utelate den i observasjonen også.

5.4 Fokusgruppeintervju

Gubrium & Holstein sier at gruppeintervjuer med barn «is a particularly good method for gathering data for use in media reception analysis» (2001, s. 190). Fordi barn bruker mye av fritiden sin på mediebruk, vil diskusjon av medieinnholdet være en stor del av barnas sosiale aktivitet. Tidligere forskning viser også at barn er mer komfortable og avslappede i en gruppesetting (Gubrium & Holstein, 2001).

Fokusgruppeintervju kan bli definert som «a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher» (Morgan, 1996, p. 130 i Gubrium & Holstein, 2001, s. 141), og er en givende metode når man forsker på barn både fordi det er en effektiv måte å fange opp gruppeinteraksjon på og fordi det fremmer barns egen måte å snakke sammen på (Gubrium & Holstein, 2001). I tillegg søker ikke fokusgruppeintervjuet å finne en løsning eller å komme til enighet om temaet som blir lagt fram, men heller få fram ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009), derfor fant jeg metoden som passende for min studie som tar for seg tanker og meninger heller enn bastante fakta.

Jeg ønsket tre fokusgrupper med utvalg basert på alderskarakteristikker. Dermed ville jeg ha en gruppe med 3-åringer, en gruppe med 4-åringer og en gruppe med 5-åringer. Det var også ønskelig at begge kjønn ble representert i alle fokusgruppene, da jeg var interessert i hvorvidt det er variasjoner i barnas responser som kan relateres til alder eller kjønn.

5.4.1 Intervju med barn

En viktig grunn til å i det hele tatt å forske på barn er ifølge Kvale og Brinkmann at det «(...) allows them [children] to give voice to their own experiences and understanding of their world» (2009, s. 145). Barn innehar en kreativ væremåte, de er åpne, fantasifulle og ikke minst veldig påvirkelige. Dette fører til utfordringer, men ofte også unike belønninger, i en intervjusituasjon.

Både Kvale og Brinkmann og Gubrium og Holstein understreker viktigheten av å endre maktstrukturen mellom barnet og intervjueren, den voksne, når man skal intervju barn. Det finnes metoder for å redusere den voksne intervjuerens makt. Kvale og Brinkmann sier at intervjueren må «avoid being associated with the classroom teacher» (2009, s. 146), og ifølge Gubrium og Holstein kan «the adult researcher's power (...) be reduced while making the interviewing context more natural if children are interviewed as a group rather than as individuals» (2001, s. 182).

En utfordring når man intervjuer barn er deres tendens til å søke det riktige svaret hos intervjueren. For å få den naturlige samtalen og barnas individuelle respons heller enn det svaret barna tror intervjueren forventer, er det derfor «especially important for interviewers to emphasize nondirected, open, and inclusive questions» (Tammivaara and Enright, 1986 i Gubrium & Holstein, 2001, s. 184). Man kan også unngå å gi dem inntrykket av at det finnes et riktig svar på spørsmålet som blir stilt. Dette kan unngås blant annet ved å ikke irettesette barna (Gubrium & Holstein, 2001). Dette vil aktiv lytting i stor grad også være med på å minske sannsynligheten for at skjer.

En annen risikofaktor man bør ta hensyn til, og som aktiv lytting vil være en god metode til å unngå, er det å stille ledende spørsmål. Barn i alderen 3 til 5 år er i en fase av livet hvor de tar til seg impulser fra verden i sin identitetsskaping, og de er også lette å forme i denne

perioden. Kvale og Brinkmann sier at ledende spørsmål kan «provide unreliable or directly false information» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146).

Fordi barn ikke er like kognitivt utviklet som voksne er det viktig å forenkle språket mest mulig, det vil si å unngå å stille lange og komplekse spørsmål. «Also, there is less chance for a researcher to impose adult interpretations and language on the young people if they are interviewed collectively and have the opportunity to develop and convey aspects of peer culture in their talk» (Gubrium & Holstein, 2001, s. 183).

Det er også viktig å være fleksibel. Til tross for at man kanskje har en temaguide, må man være åpen for at ikke alt går slik man har sett det for seg. Gubrium og Holstein understreker at man må være villig til å «let the interview develop by allowing opportunities for new questions to emerge based on what is shared during the interview» (2001, s. 185).

5.4.2 Gjennomføring av intervju

Barna så først videosnutten uten at jeg sa noe, mens jeg observerte dem. Deretter lot jeg dem snakke fritt om det de hadde sett, uten å legge noen føringer i forhold til temaet jeg var interessert i. Jeg benyttet meg av temaguiden, men ble nødt til å stille tilleggsspørsmål da barna var noe sjenerte. Jeg passet på å ikke stille ledende spørsmål, men ble likevel nødt til å lede barna noe på vei for at ikke svarene skulle gli ut av proporsjoner, samt holde fokuset på temaet jeg var interessert i. Et eksempel på dette er når jeg spurte 5-åringene om ett av klippene jeg hadde vist av en gutt som spiller fotball, og en av informantene svarte at broren hans spilte fotball, og resten av gruppa begynte å diskutere hvilken av brødrene deres som hadde vunnet dersom de hadde spilt mot hverandre. Det vanskeligste var å intervju 3-åringene, da deres forståelsesramme var noe snevrere enn 4- og 5-åringene. 3-åringene var også spesielt sjenerte, noe som gjorde det vanskelig for meg å forholde meg profesjonelt til dem. Jeg ble nødt til å spørre hver enkelt de forskjellige spørsmålene, noe som tok mye lengre tid enn jeg hadde tenkt at det skulle gjøre.

5.5 Etiske aspekter

I enhver forskningsmetode som innebærer informasjonsinnhenting fra mennesker er det viktig å følge etiske retningslinjer for å beskytte deltakere og informanter. Kvale og Brinkmann sier at etiske utfordringer oppstår særskilt dersom man bruker intervju som

metode på grunn av kompleksiteten av å «researching private lives and placing accounts in the public arena» (Birch et al. 2002, p. 1 i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 62). De nevner fire områder hvor etiske overveielser er spesielt viktige; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Fordi jeg i tillegg skal forske på små barn kreves ekstra varsomhet og jeg ble nødt til å ta ekstra forholdsregler, da barn er mer sårbare for utnyttelse og skadelige utfall av forskningsprosessen. I Norge ivaretas forskningsetiske hensyn av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

5.5.1 Barn og etikk

Diskusjoner rundt forskning på barn dreier seg ofte om etikk, og blant annet sier Punch (2002) at etiske aspekter er sett på som den sentrale forskjellen mellom forskning på barn og på voksne. Forskning på sårbare grupper byr på særlige etiske utfordringer, eksempelvis hvordan man på best mulig måte kan unngå, minimalisere eller beskytte barnet mot skade i forskningen. Samtidig argumenteres det for viktigheten av å la barn delta i forskning, fordi det vil være et etisk problem å ekskludere barn fra forskning.

I forskning synes det i dag å være en bred enighet om at det er viktig å la barns stemme bli hørt. Dette bunner blant annet i forskningsretninger som ser «det nye barnet» som sosial aktør, hvor barn ikke lenger blir sett på som ikke kompetente, uferdige værende, «becomings». I stedet sees de som kompetente handlende, «beings» med egenverdi i seg selv, de er ikke bare i et stadium på vei mot voksenlivet (Qvortrup, 1994).

Backe-Hansen sier at «barns deltakelse i forskning kan også ses som et *rettighetsspørsmål*» (2009). FNs barnekonvensjon fra 1989 styrker barns rett til å bli hørt, og i artikkel 12 står det blant annet at «partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som berører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i forhold til dets alder og modenhet» (Backe-Hansen, 2009). Dersom barn skal delta i forskning må man anerkjenne at barn har rettigheter som er gjeldende til enhver tid.

Bell sier at «researchers, like all adults, must not presume that children share their view of the world or that children pursue a common agenda» (2008, s. 10), og Punch understreker at voksne aldri kan forstå barns verdenssyn 100 prosent (2002, s. 235). Desto viktigere er det å

benytte seg av metoder som aktiv lytting (se ovenfor) og være refleksiv gjennom hele forskningsprosessen.

5.5.2 Informert samtykke

Ifølge NESH er informert samtykke et av de helt sentrale krav ved forskning på mennesker som innebærer enten registrering av data og risiko for dem det forskes på (Fossheim, 2009). Dette gjør min forskning i og med at mine informanter er under 18 år og derfor umyndige. Informert samtykke må derfor gis av foresatte. Det er likevel et spørsmål om hvorvidt barna har forutsetninger for å samtykke på egne vegne, men i og med at barna i min studie er mellom 3 og 5 år, valgte jeg å konsentrere meg om å få de foresatte til å forstå at barnas deltakelse i forskningen kunne være både viktig og nyttig (Se vedlegg 2). Informert samtykke handler også om hvor mye informasjon som skal gis om forskningens hensikt. Fossheim sier at det nærmest er umulig å gi all informasjon i full detalj (2009). Jeg valgte å gi mer informasjon til de foresatte enn til barna, og jeg forenklet forskningstemaet til å omhandle «jenter og gutter i barne-TV» da jeg informerte barna muntlig. I tillegg åpnet jeg for at barna når som helst kunne si at de ikke ønsket å delta, og på denne måten fikk også barna delta i samtykkeprosessen.

5.5.3 Konfidensialitet

Det er viktig å avklare på forhånd hvem som skal ha tilgang til hva slags informasjon for å opprettholde konfidensialiteten. Det handler om at «private data identifying the participants will not be disclosed» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72), og når man forsker på barn vil det være et spørsmål om hvorvidt lærere og foresatte skal få tilgang til informasjonen barna har gitt. Backe-Hansen sier at dersom dette er tilfelle, er det hensynet til barnet som informant som bør veie tyngst (2009).

I informasjonsskrivet til foreldrene tilbød jeg dem å få innsyn i temaguiden. Jeg bestemte meg tidlig for å ikke la verken barnehageansatte eller foresatte få tilgang til svarene jeg fikk fra barna, da jeg ikke ønsket at barna skulle komme i en kinkig situasjon hvor de kunne bli forlegne eller bli nødt til å svare for seg på grunn av svarene i intervjuet.

5.5.4 Konsekvenser

Kvale og Brinkmann sier at «the sum of potential benefits to a participant and the importance of the knowledge gained should outweigh the risk of harm to the participant and thus warrant a decision to carry out the study» (2009, s. 73). Dette kan være vanskelig å balansere fordi ofte gagner målet med forskningen samfunnet, men det betyr ikke nødvendigvis at barnets eventuelle stressfølelse rettferdiggjøres. Jeg var veldig påpasselig med at filmsnutten jeg viste barna ikke hadde innhold de ikke var kjent med fra før eller kunne ha stor sannsynlighet for å ha kjennskap til. Fordi NRK Super også forsikret meg om at deres innhold gjenspeiler barns hverdag, anså jeg det som etisk forsvarlig å vise barna denne filmsnutten.

5.5.5 Forskerens rolle

Det også viktig å opprettholde en profesjonell distanse til informantene. Jeg måtte være en del timer i barnehagen før jeg begynte med intervjuene for å la barna bli kjent og vant til min tilstedeværelse. Det var lett å bli «venn» med barna, men dette må ikke skinne gjennom i intervjusituasjonen, da det kan legge føringer for hvordan jeg tolker de spesifikke barnas utsagn. Og Kvale og Brinkmann sier at «in interviewing, the importance of the researcher's integrity is magnified because the interviewer him- or herself is the main instrument for obtaining knowledge» (2009, s. 74). Samtidig var det viktig å senke skillet mellom barn og voksen, for å øke muligheten for å få gode svar i intervjuet. Jeg balanserte dette ved å spøke mye med barna før og etter intervjuet, men forholde meg til dem med en viss avstand under selve intervjuet.

5.6 Metodisk kvalitet

Et forskningsprosjekts kvalitet evalueres etter ulike verifiseringsstrategier, og Kvale og Brinkmann sier at «the trustworthiness, the strength, and the transferability of knowledge are in the social sciences commonly discussed in relation to the concepts of reliability, validity, and generalization» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 243).

Det har vært mange diskusjoner rundt relevansen av disse konseptene i kvalitativ forskning kontra kvantitative studier, og ifølge Kvale og Brinkmann (2009) dreier det seg også om hvorvidt begrepene er utilstrekkelige for å vurdere kvalitativ forskning.

Jeg bruker konseptene slik Kvale og Brinkmann (2009) forstår validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, og forsøker dermed ikke å omdefinere deres betydning.

Kvalitetsstrategier spiller en sentral rolle for å skille et godt og dårlig prosjekt, og er gjeldende gjennom alle trinnene i en forskningsprosess, helt fra datainnsamling, via analyse til presentasjon av funn.

5.6.1 Validitet

Validitet «refers in ordinary language to the truth, the correctness, and the strength of a statement» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). For å sikre validiteten kan man spørre seg om «man måler det man tror man måler», for å undersøke i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og i hvilken grad det vi har observert reflekterer det vi ønsker å vite mer om.

Kvale og Brinkmann sier også at validering bør til under hele forskningsprosessen, som en kvalitetskontroll, og gir en oversikt over hvordan dette kan gjøres. Det handler blant annet om hvor adekvat forskningsdesignen og metoden er i forhold til temaet du studerer, hvor troverdige funnene dine er, hvorvidt transkriberingen er korrekt og om tolkningen av funnene er logisk (2009).

Fordi den kvalitative forskningen er en dynamisk prosess, er det utfordrende å få et valid forskningsopplegg. Validiteten ble hos meg sikret ved at jeg opparbeidet meg god kunnskap om temaet, jeg forsøkte å gi mangfoldighet i dataene mine ved å undersøke ulike sider ved temaet og brukte lydopptaker under intervjuene for å styrke validiteten.

5.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet «pertains to the consistency and trustworthiness of research findings» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245), og dreier seg om hvorvidt andre forskere som forskere på samme tema eller med samme datamateriale ville få de samme funnene som deg. Dette er svært relevant i kvantitativ forskning, men kvalitative målinger kan være vanskeligere å replisere. Likevel kan kvalitative forskning måle reliabilitet ved å forklare og beskrive forskningsprosessen, og Morgan & Drury sier at «it will be necessary to document analytic constructs and meanings, which derive from data, alongside the methodological approach and procedures that were used for producing data» (2003).

Jeg argumenterer for at mitt forskningsprosjekt er reliabelt hva gjelder grundig gjennomtenking med bearbeiding av både datamateriale og analyse. Jeg redegjør for alle fremgangsmåter i metodekapittelet, og har innhentet informasjon på en nøyaktig måte ved å følge temaguiden. Det som muligens svekker reliabiliteten er at det kun er jeg som har transkribert og gjort etterarbeidet med intervjuene.

5.6.3 Generalisering

Generaliserbarhet «refers to the extent to which findings of a research study can be applied to other groups, situations or settings» (Morgan, 2003). Kvalitativ forskning har lenge blitt kritisert for sin manglende evne til å gjøre funn gjeldende utenom den spesifikke settingen som studien har blitt utført i, og spesielt i intervjuer har kritikken dreid seg om for få intervjuobjekter, men Kvale og Brinkmann sier at «we may ask not whether interview findings can be generalized globally, but whether the knowledge produced in a specific interview situation may be transferred to other relevant situations» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261-262).

Stake skiller mellom tre ulike typer generalisering. Naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer og gir forventninger til hvordan ting er. Statistisk generalisering vil si at man benytter seg av representative intervjuobjekter tilfeldig valgt, og etter å ha kvantifisert disse overfører funn via sannsynlighetskoeffisienter. Den tredje typen generalisering er analytisk og brukes når funnene fra en studie kan brukes som rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Fordi argumentene gjøres eksplisitte, er det opp til leseren selv å bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denne oppgaven forsøker ikke å trekke slutninger som kan gjelde generelt for alle småbarn i alle kontekster, men heller *synliggjøre* barns opplevelser av kjønnede konstruksjoner i noen barneprogrammer. Utvalget mitt er for lite og ikke representativt. Likevel mener jeg at resultatene kan gi en pekepinn mot tendenser innenfor et område som er lite forsket på, og kan si noe om kjønnet innhold i media og barns resepsjon av dette. Studiens funn vil trolig også være overførbare til andre studier med samme utgangspunkt som denne studien, og resultatene vil kunne danne grunnlaget for videre forskning på feltet.

5.6.4 Metodetriangulering

For å øke et forskningsprosjekts validitet, kan man ta i bruk metodetriangulering. Det vil si «execution of two or more primary studies of the same communicative phenomenon using different methods» (Schrøder et al., 2003, s. 356). Det kan enten være innenfor en metodetilnærming, eller å kombinere en kvalitativ og en kvantitativ metode. Jeg har benyttet meg av førstnevnte, og tatt i bruk både tekstanalyse, observasjon og fokusgruppeintervju, noe som både hever kvaliteten på innsamlet data og sikrer troverdigheten til studien.

6 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet presenterer jeg først en deskriptiv innholdsanalyse, deretter en deskriptiv analyse av det kvalitative datamaterialet fra observasjon og til slutt analysen av fokusgruppeintervjuene barna. Jeg har valgt å gjøre en deskriptiv analyse i dette kapitlet, for deretter å bringe fram og bruke resultatene mine i en tolkende og teoretisk diskusjon i det neste kapitlet. Den kommende analysen er altså delt i tre deler, hvor funnene fra empirien framstilles for å belyse problemstillingen:

Hvordan opplever barn mellom 3 og 5 år framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammer på TV?

Jeg vil først gi en kort presentasjon av programmene det ble vist sekvenser av til barna. Deretter følger en innholdsanalyse av hver enkelt programsekvens. Intensjonen er å kartlegge data som kan anslå tendenser for kjønnskonstruksjonen i hver enkelt programsekvens. For å få innsikt i barnas resepsjon av sekvensene de så, vil analysen fokusere på hver enkelt sekvens og beskrive hvordan barna forholdt seg til TV-apparatet og det konkrete innholdet som ble vist. Oppgaven skal forsøke å si noe om hvordan barn opplever det jeg anser som tradisjonelle eller motstereotypiske kjønnsroller i barneprogrammene, og analysen av intervjuene har fokus på å beskrive barnas umiddelbare reaksjon på det de nettopp hadde sett, samt deres forståelse av framvisning av kjønnsroller på TV.

Analysen vil gjennomgå innholdet i sekvensene og det kvalitative datamaterialet på en oversiktlig måte.

6.1 Presentasjon av programmene

Jeg har valgt ut sekvenser fra tre programmer som alle har gått på NRK Super over lengre tid, og som for tiden også går i reprise (oktober 2013). Grunnen til at akkurat disse tre programmene ble valgt ut er at de er norskproduserte, og definert fra NRK Super sin side med målgruppe barn mellom to og sju år. Programmene heter «Her er eg!», «Klart eg kan» og «Men Kasper da!». Nedenfor presenterer jeg programmene atskilt.

6.1.1 «Her er eg!»

«Her er eg!» ble sendt første gang i 2004, på NRK Super. Totalt er det laget 39 episoder fordelt på seks sesonger. Hver episode er på mellom seks og åtte minutter. Episodene er tilgjengelige både fra NRK Super sin egen nettside, samt NRK TV på nett. Serien har også blitt vist i flere andre land. Serien tar for seg barn fra nynorskområder og deres liv, og er en hverdagsdokumentar. Det minner om en typisk dokumentar, med fortellerstemme, personer som gjør en handling, situasjonsbilder og kommentarer fra hovedpersonen. Alle episodene har samme fortellerstemme, en dame, som stort sett forteller og kommenterer det som vises i handling i episoden. I hver episode møter vi et barn som enten har en hobby, en utfordring de står overfor eller utfører en aktivitet. I løpet av de seks til åtte minuttene får vi en presentasjon av barnet av fortellerstemmen, og deretter ser vi barnet gjøre ulike aktiviteter. Barnet blir også intervjuet, og forteller om det som er utfordringen i hver episode.

I episoden jeg har tatt for meg møter vi Marie, som vil bli like god til å kjøre firehjuling som storebroren Anders.

6.1.2 «Klart eg kan»

«Klart eg kan» har siden 2011 blitt sendt i to sesonger, på totalt 23 episoder, og sesong 3 med 11 episoder er planlagt sendt på NRK Super i november 2013. Regionsvarlig er Eva Westvik, som også har laget «Her er eg!». Hver episode varer ca. ni minutter, og er tilgjengelige både fra NRK Super sin egen nettside, samt NRK TV på nett. Sjangermessig ligner serien «Her er eg!», med små dokumentarer som omhandler barn i alderen fire til åtte år. Den er også produsert med nynorsk som hovedmål, og barna er fra Sogn og Fjordane. Alle episodene har samme fortellerstemme, en jente. I hver episode møter vi et barn som skal mestre eller tørre å gjøre noe de aldri har gjort før. Dette er noe som er utfordrende og spennende i deres hverdag, og noe barna er spente på om de får til. Gjennom skildringer fra hverdagen deres samt små intervjuer av hovedpersonen får vi innsyn i barnas små og store utfordringer.

I episodene jeg har valgt ut er det Johan som elsker å vinne fotballkamper, Mathilde som vil ta hull i ørene, Elias som vil vinne en skatekonkurranse og Lukas som danser ballett.

6.1.3 «Men Kasper da!»

«Men Kasper da!» ble vist første gang på NRK Super i 2009, og består av fem episoder. Hver episode har en varighet på seks minutter. I motsetning til de to serien ovenfor, er dette en norsk dramaserie. Serien handler om Kasper på fem år som bor sammen med pappaen sin, og gjennom Kasper sitt møte med hverdagslige utfordringer oppstår komiske situasjoner. I en e-post fra Live Kjølvik som hadde regi på «Men Kasper da!» sier hun at «det er bevisst at Kasper bor med pappa uten at vi vet noe om mor, for å vise en type familie som ikke så ofte er visualisert» (04.11.2013). Inspirasjonen kom ifølge Kjølvik fra bøkene om den svenske karakteren Albert Åberg, hvor man heller aldri får vite noe om en mor.

Jeg har tatt for meg et utdrag fra episode fem i serien, hvor Kasper har lyst på rosa kostyme som naboenta Cecilie.

6.2 Analyse av sekvensene fra NRK Super

6.2.1 Sekvens 1: «Klart eg kan» - Johan



Figure 1: Skjermdump fra sekvensen om Johan, hentet fra NRK Nett-TV

Sekvensen startet med et nærbilde av et par voksne hender som knytter en lilla fotballsko. Samtidig spilles stemningsmusikk. Det klippes til en panorering av fotballbanen hvor Johan løper med ballen mot mål, skyter ballen og scorer.

Laget til Johan har på seg hvite trøyer og svarte shortser og

sokker, det andre laget har gule trøyer og blå shortser og sokker. Når Johan scorer mål, hører vi en mannsstemme rope «Flott!». Johan snur seg og løper bort fra mål mens to av lagkameratene hans jubler med hendene i været. Så hører vi forteller -stemmen, som er en jente, si «Siste kamp, og alt går bra igjen». Samtidig vises nærbilde av bein som løper på fotballbanen. Her er det lilla, hvite, gule og røde fotballsko. Det klippes til et totalbilde hvor vi ser Johan løpe og løfte beinet høyt i været for å få tak i ballen. Motstanderen lukker øynene og ser redd ut. Johan får tak i ballen og løper framover på banen mot mål. Mannsstemmen roper «Framover, kom igjen!» mens guttene dribler ballen. Det klippes til et halvnært bilde

av mannen som eier stemmer, samtidig som han sier «Kjempebra» og smiler litt. Klippes til et totalbilde av tre gutter som sitter på sidelinja på fotballbanen. I bakgrunnen ser vi en voksen person som holder en jente i hendene, mens hun henger fra hendene opp ned. Det klippes til et større utsnitt hvor guttene på banen dribler, det er laget til Johan som har ballen og som løper mot målet til motstanderen. En medspiller sentrer ballen til Johan, som løper mot mål og scorer. Mannsstemmen fortsetter å motivere og skryte, og sier «Kom igjen, framover. Flott, kjempebra, flott Johan!». Kameraet følger Johan mens han jubler og løper tilbake til sin side av fotballbanen. Han ser stolt ut, med en tøff grimase. Vi hører lyden av en fløyte, og kampen er over. Mannsstemmen sier igjen «Kjempebra jobba!» og sekvensen avslutter med et nærbilde av Johan og et totalbilde av fotballhallen.

At det er gutter som er aktørene når temaer omhandler fotball, vil jeg si er en stereotypisk oppfatning av sporten. Det har vært mange debatter om diskriminering av kvinnefotballen, og det faktum at det må defineres at det er kvinner som spiller «kvinnefotball» mens når det er menn kalles det bare «fotball». Fotball har blitt sett på som en maskulin aktivitet, og hvor prestasjoner har krevd personlighetstrekk og egenskaper det er mer vanlig å knytte til mannsrollen og mannskulturen. I tillegg er mannskroppen idealet for idrett med sin fysiske styrke. At også dette barneprogrammet tar for seg en gutt (og ikke en jente) som spiller fotball indikerer et kjønnsstradisjonelt handlingsmønster ved at fotball blir sett på som en «gutteaktivitet». Hele sekvensen inneholder også kun gutter, med unntak av en jente som vises raskt i bakgrunnen. Hun har altså ingen sentral rolle i sekvensen, og det er tilfeldig at hun vises i utsnittet.

Med tanke på bekledningen er det vanskeligere å si noe om hvorvidt disse er med på å konstruere kjønn på en tradisjonell måte. Guttene på de forskjellige lagene har som nevnt over klær i fargene lilla, hvit, svart, gul og blå, men dette er fotballdrakter og ikke normal bekledning. Så når vi ser etter kjønn i fargene her, kan jeg kun si at det er fargen lilla som skiller seg ut som en tradisjonell «jentefarge», og jeg vil hevde at bekledningen er kjønnsnøytral.

Lagets trener er en mann. Sett ut fra tradisjonelle kjønnsrolleperspektiver kan man si at en mannlig trener har vært normen i fotball. Fordi idretten tradisjonelt har vært preget av maskuline verdier, er det nærliggende å tro at mange menn fortsatt har mer erfaring fra fotball og er mer konkurranseorienterte og dermed fokuserer på prestasjon – noe som er

viktig i fotballsammenheng. I sekvensen om Johan hører vi først en mannsstemme som skryter av Johans prestasjoner, før vi får se et halvnært bilde av en mann som vi kan anta er treneren. Her ser det ut til at den mannlige treneren motiverer guttene til de samme forventningene og handlingene, ved å være en maskulin rollemodell. Ingen av guttene i denne sekvensen bryter med rollen som tøff fotballspiller, og Johan viser med sine ansiktsuttrykk at han synes det er stas å score mål, og får anerkjennelse for dette gjennom skryt fra trener. Denne sekvensen bekrefter altså forventningene om «riktige» aktiviteter som hører til det å gjøre kjønnet gutt.

6.2.2 Sekvens 2: «Men Kasper da» – Episode 5



Figure 2: Skjermdump fra sekvensen om Kasper og Cecilie, hentet fra NRK Nett-TV

Denne sekvensen starter med et halvnært bilde av Kasper og Cecilie som sitter i en trappeoppgang og ser på noe «bak kameraet». Kasper har på seg en oransje genser og sitter på et lavere trinn enn Cecilie, som har på seg en rosa hettejakke med et hjerte på. Cecilie har en dukke i hendene, dukka har en krone på seg.

Samtidig hører vi den mannlige fortellerstemmen si «Snart skjer det noe gøy!». Det klippes til et nærbilde av en plakate som reklamerer for et karneval. Her er det tegnet en figur med oransje hatt, gul kjole og blå sko, en kaninlignende figur med gult hode, oransje kropp og blå føtter, og to figurer hvor den ene har en gul hatt, blå genser, grønn bukse og oransje sko, og den andre har på seg en svart hatt, svart smokingdressjakke, gule bukser og svarte sko. Fortellerstemmen sier «Det skal være karneval! Da må man jo kle seg ut!». Det klippes til et nærbilde av Cecilie, og zoomes sakte inn på ansiktet hennes. Det vises en bølgeeffekt som skal simulere at man er inne i Cecilie sine tanker. Vi ser et halvnært bilde av Cecilie i rosa prinsessekjole med diadem og tryllestav. Hun smiler og tar seg i håret og på diademet. Fortellerstemmen sier: «Man kan være prinsesse for eksempel...». Det klippes til et nærbilde av Kasper sitt ansikt, og samme prosedyren skjer der til vi kommer inn i tankene til Kasper. Han rir på en lekehest og har på seg rosa cowboyhatt, rosa tørkle, rosa vest og en blekrosa skjorte. Det klippes tilbake til det halvnære bildet av begge barna, og Cecilie smiler, tar opp

dukka si og sier: «Jeg skal være rosa som denne dukka». Kasper smiler ikke, men ser opp på Cecilie og sier «Det vil jeg også!». Cecilie ser smilende tilbake på Kasper og sier «Nei, gutter kan ikke ha rosa!». Kasper ser lei seg ut.

I denne sekvensen er det helt klart en stereotypisk framstilling av kjønn, men samtidig er det også en motstereotypisk framstilling. Både handlinger og dialog viser til forventede kjønnsrollemønstre, samtidig som handlingen og bekledningen også er både tradisjonell og utradisjonell.

Jenta i rollen som Cecilie har en dukke med prinsessekrone, og vi ser at hun ønsker å være utkledd som en rosa prinsesse på karnevalet som skal holdes. Når hun har på seg prinsessekostymet er hun søt og yndig og leker med håret sitt. Gutten i rollen som Kasper velger også en utkledding assosiert med en maskulin rolle, han vil være cowboy. Han ser tøff ut der han rir på lekehesten. Både at jenta leker med dukker, at hun vil være rosa prinsesse og at gutten vil være cowboy mener jeg bekrefter forventningene om tradisjonell konstruksjon av kjønn. Handlingen tar en ny vending når også gutten i rollen som Kasper ønsker å ha på seg rosa kostyme, noe som bryter med forventningene til tradisjonelle konstruksjoner av kjønn. Det er også det at Kasper vil gå på karneval utkledd som en rosa cowboy som er temaet for hele episoden, selv om jeg kun har valgt å se på dette utsnittet.

I dialogen uttrykker Cecilie at hun ønsker å ha rosa utkledding, akkurat slik som dukka hennes. Dette er et uttrykk for et tradisjonelt kjønnsrollemønster. Hun avslår Kaspers ønske om å kle seg ut i rosa kostyme, og sier direkte at gutter ikke kan gå med rosa klær. Ved å uttrykke så klart at det ikke er akseptert at gutter går med rosa klær, kan hennes replikker være med på å forsterke stereotypiene med at rosa er forbeholdt jenter.

Når vi ser på plasseringen av jenta og gutten, ser vi at jenta sitter ovenfor gutten på trappene. Dette kan hentyde at det er jenta og hennes posisjon som er den aktive parten, mens gutten er passiv. Med tanke på tematikken, hvor gutten utfordrer de konvensjonelle kjønnsrollene, kan vi tenke oss at han gjør det på en forsiktig måte ved at han hele tiden ser usikker ut og må se opp på jenta for å samtale med henne. Makten ligger hos jenta, noe som visualiseres ved at hun sitter høyere gutten, og siden forslaget sees på som en umulighet av jenta, kan dette gi signaler om en sterk feminitet som kommer til uttrykk gjennom en sterk jentekarakter som får det som hun vil.

6.2.3 Sekvens 3: «Klart eg kan» - Mathilde



Figure 3: Skjermdump fra sekvensen om Mathilde, hentet fra NRK Nett-TV

Sekvensen starter med et overblikk over Mathilde sitt rom. Det er fullt av rosa interiør og leker. Det klippes til et nærbilde av to par hender som holder i en remse med lekeøredobber. Deretter ser vi to jenter som sitter på kanten av en seng, Mathilde i lilla kjole og lilla strømpebukse og venninna i

svart genser med hvit kjole og et svart, bredt belte over magen. Venninna fester lekeøredobbene i det ene øret til Mathilde, mens hun forsøker å feste en lekeøredobb selv i det andre øret. Så ser vi Mathilde gjennom et lilla speil hun har på fanget. Fortellerstemmen, som er en jente sier: «De leker med klistreøredobber. Mathilde har ikke hull i øret, men ønsker seg det mest av alt». Det klippes til et halvnært bilde av Mathilde hvor hun sier: «Jeg vil ha øredobber fordi at det er fint og fordi det er så mange andre som har det». I bakgrunnen av utsnittet ser vi et rosastripete og et blomstrete plagg. Det klippes til nærbilde av et par hender som holder en øredobbpistol, samt en kvinnestemme som sier «Er du klar?». Mathilde har på seg en lilla strikkegenser og har flettet håret og farget det rosa og grønt. Hun kniper igjen øynene og sier «Au!» når kvinnen tar hull i det ene øret. Kvinnen er kledd i en rosarutete skjorte. Det zoomes inn på ansiktet til Mathilde, som smiler fornøyd og i øret ser vi øredobber som er formet som en rosa blomst. Kvinnen sier «Åh, så flink du var, kjempeflink. Nå blir mamma overrasket!» mens Mathilde nikker og smiler.

Denne sekvensen bekrefter tydelige forventninger om kvinner i tradisjonelle roller som feminine og opptatt av utseendet.

Klærne til Mathilde er lyselilla og hun går tradisjonelle feminine klær som kjole. Og om vi tar en nærmere titt på interiøret og lekene på rommet til Mathilde, ser vi at fargene rosa og lilla er de som går igjen, og hun har lekekjøkken, blomsterklistremerker på veggen, et rosa

lekeslott og rosa prinsessegardiner. Her konstrueres en feminin tendens, men selve rommet er ikke noe man legger stor vekt på som seer.

Mathilde ønsker å ta hull i ørene fordi det er så fint. Det er også en kvinne som tar hullene i ørene på Mathilde, som skryter og sier at mamma kommer til å bli stolt når hun får se resultatet. Det nevnes ingenting om hva far kommer til å synes, og fraværet av menn i sekvensen er med på å bekrefte hull i ørene som et symbol på kvinnelighet. I mange kulturer er det tradisjon at jenter tar hull i ørene allerede som babyer, for å understreke at de er jenter. Hull i ørene forbindes da med noe feminint, og sekvensen med Mathilde bekrefter dette.

6.2.4 Sekvens 4: «Klart eg kan» - Elias



Figure 4: Skjermdump fra sekvensen om Elias, hentet fra NRK Nett-TV

Sekvensen starter med nærbilder av et barn som kjører på rullebrett. Vi får se skatingen fra rullebrettets synsvinkel, hvor personen skater i en skatepark. Så ser vi at det er en gutt som skater. Vi får se stillbilder av at han gjør

forskjellige triks på rullebrettet.

Over filmingen hører vi rytmisk

og «upbeat» stemningsmusikk. Klipper til at gutten, Elias, kommer skliende og setter seg ned på betongen. Han har på seg en hvit hjelm, svart hettegenser og mørkelilla bukser. Klipper til et halvnært utsnitt av Elias som sier at «Det er det å øve som er kjekt egentlig, øve liksom på triks». Klipper til at han hopper på rullebrettet og gjør flere triks.

Å stå på rullebrett blir vanligvis ansett som en guttesport, og de fleste som skater er gutter. Og i denne sekvensen er det altså en gutt som skater, noe som svarer til forventningene om en tradisjonell maskulin kjønnsrolle. Skateboard-kulturen blir sett på som tøff, og det er flest gutter som er profesjonelle skateboardere. I skating er det om å gjøre å hoppe høyest, tørre å gjøre nye ting og gjøre så avanserte triks som mulig – det kreves fysisk styrke. Det er også flest mannlige rollemodeller, og med tanke på bekledningen er den heller ikke særlig feminin, med store, vide bukser og gensere, luer eller capser og store sko. Dette ser vi også at Elias har, så i klærne lever opp til bildet av en tradisjonell rolle, og er i så måte kjønnsstereotypisk.

Elias har også høy fart når han skater, og han viser at han kan gjøre mange forskjellige ting på rullebrettet. Når han faller gjør det ingenting, han bare reiser seg igjen uten en mine. Til tross for at jeg ikke har noen jenter å sammenligne med, kan dette antyde at gutter og jenter tradisjonelt har blitt oppdratt ulikt. Gutter har fått beskjed om å være tøffe, mens jenter har blitt oppmuntret til å ikke oppsøke fare og heller får trøst om det skjer dem noe. Det kan tenkes at dette er noe av grunnen til at skating blir sett på som en guttesport. I alle fall er Elias med på å bekrefte den stereotypiske kjønnsrollen om gutten som er tøff på rullebrett.

6.2.5 Sekvens 5: «Her er eg!» - Marie



Figure 5: Skjermdump fra sekvensen om Marie, hentet fra NRK Nett-TV

Sekvensen starter med et nærbilde av Marie, kledd i hvit og svart heldress, som får hjelp av en mann til å ta på seg en stor hjelm. Fortellerstemmen, en dame, sier: «For å bli like god som storebror, må Marie øve». Klipper til et nærbilde av Marie sin hånd, som trykker på gassen på den gule ATV-en. Hun har svarte og blå hansker.

Hun kjører ut av garasjen og forbi en katt, og ut på jordet. Kamerat følger Marie mens hun kjører i ring på jordet. Klipper til et bilde av Marie på ATV og en annen person, broren Anders, på en annen blå ATV. Marie kjører forbi broren, mens hun ler og lager brummelyder. Fortellerstemmen sier «når de kjører om kapp gjelder det å komme først». Vi ser at broren leder over Marie, men hun kjører forbi ham i en innersving mens fortellerstemmen sier «Marie lurer Anders og tar snarveier forbi». Det slutter med et halvnært utsnitt hvor Marie ser seg bak ryggen mot broren.

Selve handlingen, det å kjøre firehjuling, blir ansett som en «guttesport» og blir tradisjonelt sett på som en maskulin arena. Dette antydes også ved at fortellerstemmen sier at Marie er nødt til å øve for å bli like god som storebror. Storebror er den flinke, og Marie må følge etter broren for å bli like god, noe som kan bekrefte den tradisjonelle kjønnsrollestrukturen mellom menn og kvinner. Når vi har fått etablert at det å kjøre firehjuling bærer et maskulint preg, vil det bryte med forventningene til den tradisjonelle jenterollen at Marie kjører

firehjuling. Vi ser også i sekvensen at Marie faktisk leder og vinner over broren Anders når de kjører ute på jorden for å øve seg.

Klesmessig har både Marie og broren Anders på seg kjøredresser. For mange blir dette forbundet med aktiviteter og yrker knytte til det maskuline, men man kan også mene at de bare brukes som beskyttelse og dermed er kjønnsnøytrale. Fargene på dressene er mørke, men Marie sin har et hint av hvitt i sin. Legger man til grunn at mørke farger tradisjonelt har blitt sett på som «guttedefarger», mens lyse er «jentedefarger», vil Marie her bære en farge som tradisjonelt representerer det motsatte kjønn. Jeg tror ikke bekledningen i denne sekvensen er av spesiell relevans med tanke på stereotypisk kjønnsrolleframvisning, men man kan hevde at bekledningen blir en bekreftelse på at sekvensen omhandler en maskulin aktivitet.

6.2.6 Sekvens 6: «Klart eg kan» - Lukas



Figure 6: Skjermdump fra sekvensen om Lukas, hentet fra NRK Nett-TV

Sekvensen starter med et nærbilde av to små føtter i blå sokker som står i en ballettposisjon. Det klippes ut til et totalbilde av gutten Lukas som danser litt. Han har på seg en hvit og brun genser og en dongeribukse. Fortellerstemmen, en jente, sier «Lukas liker å danse, selv om noen sier det er jentete».

Klippes til et nærbilde av Lukas

som står og kikker litt usikkert rundt seg, mens det spilles klassisk musikk i bakgrunnen.

Klipper til et totalbilde hvor vi ser at Lukas står i midten mellom flere ballettdansere på en scene som gjør piruetter. Det er mange jenter der i rosa og lilla tutu, tights og drakter, og tre gutter i midten inkludert Lukas. De andre guttene har på seg røde t-skjorter. Lukas og de to guttene står i midten og ser på når jentene danser, og prøver å henge med. Klipper til en dame, danselæreren, som står med en mikrofon, og roper «Og så snu!» og en mann som sitter ved siden av henne. Klipper tilbake til scenen, hvor mange jenter i rosa ballettklær sitter på huk i ring rundt Lukas og de andre guttene, som står i midten med tresverd. Danselæreren roper «Vi venter på deg, Lukas, du må snu!». Lukas og de andre guttene hopper og snur seg i ring.

Denne sekvensen viser en motstereotypisk fremstilling av tradisjonelle kjønnsroller. Stereotypisk sett vil ballett være en aktivitet for jenter, fordi det typiske bildet vi knytter til ballett er et bilde av en ballerina med rosa tutu, tettsittende drakter og tights. Ballett forbindes også med en yndig holdning i kroppen, og noen vil dra paralleller til å ha en feminin holdning. Kroppen blir sett på som en meningsbærende attributt, og hva vi gjør med kroppen vår definerer vår grad av feminitet og/eller maskulinitet. I ballett brukes kroppen til å uttrykke følelser, og det å vise følelser har tradisjonelt stereotypisk blitt sett på som noe som er «greit» at jenter gjør, men gutter skal helst ikke vise emosjoner. Mannlighet avhenger av hvor tøff og sterk du er, men det avhenger også av hvordan man bruker den sterke kroppen.

Lukas danser ballett og går i mot de tradisjonelle fremvisningen av kjønnsroller. Han uttrykker at han liker å danse, til tross for at noen påstår at det er «jentete». Dette kommer også fram av fortellerstemmen. Han er for øvrig ikke ikledd tutu og trange drakter, men går med en vanlig genser og en joggebukse. De andre danserne har på seg klær som er symboliserer feminitet, ved at de går med tights og tutu (skjørt). Fargene er også av slik karakter at de fungerer som sterke tegn på feminitet, altså rosa og lyselilla. Samtidig ser vi at ved å gjøre jentene til passive dansere i bakgrunnen, får guttene en aktiv rolle gjennom bruk av tresverd og at jentene sentrerer seg rundt dem på scenen.

6.2.7 Konstruksjon av kjønn i NRK-sekvensene

I dette avsnittet skal jeg gi en oppsummering av hva jeg har sett av konstruksjon av kjønn i NRK-seriene «Klart eg kan», «Her er eg!» og «Men Kasper da!», basert på de utvalgte sekvensene i episodene om Johan (1), Kasper (2), Mathilde (3), Elias (4), Marie (5) og Lukas (6). Som nevnt i metodekapittelet ville jeg se på hvordan kjønn konstrueres visuelt og i handling. Innenfor handling legger jeg også dialog og fortellerstemme, da dette ikke er fremtredende i sekvensene jeg har valgt.

Det er utfordrende å analysere sekvensene ut fra hvordan barn i den aldersgruppen «leser» innholdet. På grunn av mulig manglende erfaring fra virkeligheten er det ikke sikkert at deres forståelse av innholdet er lik en voksen sin, og det er dermed ikke sikkert at det har lagt merke til de samme kjønnede betydningene i innholdet som meg (se kapittel 3 om barns møte med tv). At jeg bevisst har valgt sekvenser ut fra deres fremvisning av stereotypisk og

motstereotypisk fremstilling av kjønn, har gjort det desto mer utfordrende. Forhåpentligvis klarer jeg å si noe om hvordan den «allmenne» seer vil lese det kjønnede innholdet i sekvensene.

Ved å se på det visuelle, altså hva guttene og jentene har på seg samt omgivelsene rundt, kan jeg synliggjøre hvordan farger og type klær er med på å bekrefte kjønn. Ifølge Davies (2003) er det en fysisk prosess å posisjonere seg som gutt eller jente, og klær, både type og farge, er en av de mest fremtredende måtene for «den ene» å skille seg fra «den andre» man ikke identifiserer seg med. I sekvens 2, 3, 4 og 6 er barnas bekledning med på å signalisere forventninger knyttet til det å være feminin eller maskulin, og disse er med på å bekrefte tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Dette gjelder både jentene og guttene. Jentene er kledd i lyse «jentefarger» som rosa og lyslilla, mens guttene går i mørke «guttefarger» som blå og svart. I sekvens 2 har vi også et tilfelle der gutten blir presentert i «jentefargen» rosa, og her brukes fargen for å symbolisere at guttens tanker og ønsker ikke stemmer overens med forventningene til en tradisjonell kjønnsrolle. Utsnitt 1 og 5 kan sies å være kjønnsnøytrale i bekledningen, da disse går i drakter som tilhører den enkelte aktivitet og dermed brukes ikke klær bevisst for å representere kjønnede betydninger.

Som sagt tidligere er formatet på disse sekvensene lagt opp slik at vi kun følger en person (med unntak av sekvens 2), og plassering av kjønnene i bildet (Faircloughs stige av tilsynekomst) har dermed ikke vært en faktor jeg har kunne trekke frem. Dette gjelder de fem sekvensene hvor sjangeren er dokumentar. I sekvens 2, som er manusbasert og utdrag fra en fiksjonsserie, ser vi en form for plassering slik at den personen som utfordrer de kjønnsstereotypiske rollene er plassert lavere enn den andre personen hvis kjønn blir utfordret. Dette kan tyde på at en utradisjonell kjønnsrolle blir svakt portrettert, fordi det skinner gjennom i sekvensen at det er de tradisjonelle kjønnsrollene som er normen.

I tråd med «Doing gender»-teorien er kjønn noe man gjør (se kapittel 4). Ved å se på handlingsmønstrene til barna i NRK-seriene, kan vi se hvorvidt disse er kjønnede og dermed enten svarer til eller står i mot de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene for hva som anses som feminint eller maskulint. I sekvensene 1, 2, 3 og 4 tenderer kjønnskonstruksjonene å gjøres på en tradisjonell måte. Forventningene jeg har til både guttene og jentenes handlingsmønstre blir bekreftet. Spesielt i utsnitt 1 ser vi dette tydelig, hvor det er en gutt som spiller fotball. Det er ingen jenter med i sekvensen, og fokuset ligger på gutten, den mannlige treneren og

guttens prestasjoner på fotballbanen. Det som tradisjonelt er guttens arena forblir slik i denne sekvensen, og ingen utfordrer dette.

Sekvens 2, 5 og 6 indikerer en utradisjonell konstruksjon av kjønn. Her ser vi både gutter og jenter som har en atferd som ikke svarer til tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Her vil jeg trekke frem sekvens 6 som det mest fremtredende eksempelet. Gutten gjør en handling som ansees som tradisjonelt feminin, og han bryter dermed forventet representasjon av maskulinitet.

Som vi ser er sekvens 2 spesiell både med tanke på visuell konstruksjon av kjønn og hvordan konstruksjon av kjønn skjer via handling. Dette kan forklares med at det er to personer med i sekvensen, og hver av disse har ulike forventninger til tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Det ene barnet svarer til disse forventningene på alle felt, mens det andre barnet både uttrykker tradisjonell konstruksjon av kjønn samtidig som det utfordrer denne konstruksjonen.

Generalisering av funn i denne analysen er problematisk med et så lite materiale. I tillegg var mitt ønske å aktivt vise flere konstruksjoner av kjønn i materialet, og dermed er det ikke sikkert at dette nødvendigvis representerer NRK-programmene i sin helhet. Jeg ser likevel noen fellestrekk det kan være verdt å nevne. I NRK-programmene jeg har valgt ut finner vi både tradisjonelle og utradisjonelle nedtegnninger av kjønn. I de programmene hvor de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene blir utfordret, er det gjennomført uten at de mer tradisjonelle kjønnsrollemønstrene skinner gjennom. Unntaket er sekvens 2, hvor den opprinnelig utradisjonelle konstruksjonen av kjønn blir slått hardt ned på av det barnet som representerer en konstruksjon av kjønn som svarer til forventningene.

6.3 Analyse av observasjon

Jeg har brukt observasjon som en supplerende metode, for å forsøke å få innsikt i barnas umiddelbare resepsjon av sekvensene jeg viste dem. Seip Tønnessen sier at «både innholdsoppfatning og reaksjoner på form og struktur som måler i ettertid, bærer i seg et tilleggsmoment av bearbeiding» (2000, s. 156).

Det som enklest lar seg måle ved observasjon er barnas visuelle oppmerksomhet. Jeg har sett på om barna er stille og fokuserer øynene på skjermen, ser bort eller lar seg distrahere,

hvilket kroppsspråk de har og om de kommenterer det som skjer på skjermen. Fordi barna så på de aktuelle sekvensene i en gruppesituasjon, legger jeg til grunn en mer konsentrert fjernsynstitting enn hvis jeg skulle observert barna i deres naturlige omgivelser, som for eksempel i hjemmet. Dermed blir ikke målingen min absolutt med tanke på barnas oppmerksomhet, men jeg kan forhåpentligvis si noe om når i sekvenstittingen de synes å interessere seg for innholdet eller når interessen avtar, samt verbal reaksjon på innholdet i sekvensene.

For å måle barnas oppmerksomhet har jeg tatt utgangspunkt i Seip Tønnessens femgraderte skala, som hun brukte i sin doktoravhandling (se vedlegg 5). Kategori 5 er høyeste grad av oppmerksomhet, og kategori 1 er det laveste.

Barna har generelt et høyt oppmerksomhetsnivå, vurdert til nivå 4 eller 5 på den femgraderte skalaen. Alle barna har høyt oppmerksomhetsnivå under den første sekvensen. Jeg ser også en tendens til at oppmerksomhetsnivået faller midt under visningen av sekvensene, men tas opp igjen når sekvens 4 starter. Generelt ser det altså ut til at barna reagerer noenlunde likt, og det er sannsynlig at det er en reaksjon på programmets innhold og form som styrer oppmerksomhetssvingningen. Dette er viktig for videre analyse av barnas umiddelbare tanker rundt kjønnsstereotypisk innhold i sekvensene.

Jeg vil nå ta for meg barnas oppmerksomhetskurve under hver enkelt sekvens. Sekvens 1 handler om Johan som spiller fotballkamp, og her ser vi at både 4-åringene (Per, Malin og Leif) og 3-åringene (Fredrik, Marie og Pia) er helt konsentrerte om programmet. Også 5-åringene (Gunnar, Jesper og Ole) har høyt oppmerksomhetsnivå, men både Jesper og Ole kommer med små kommentarer, som «kult» og «fotball!». Vi ser også i intervjuene etterpå at denne sekvensen er en av de sekvensene som huskes og gjenfortelles best.

I sekvens 2 vil Kasper være rosa cowboy, og oppmerksomhetsnivået her er høyt, på nivå 4 og 5 i alle gruppene. 5-åringene viser en reaksjon på det de ser, og Jesper sier høyt at «Gutter kan ikke ha rosa!», mens de andre smiler. Også 4- og 3-åringene følger nøye med på skjermen.

Når vi kommer til sekvens 3, hvor Mathilde skal få øredobber, ser vi et skifte i oppmerksomhetsnivået. Blant 5-åringene ser Gunnar ned i bordet og Jesper gjesper, mens

Ole ser raskt på de andre guttene mens han fortsetter å se på tv. Hos 4-åringene viser Per og Leif tydelige tendenser til å bli distraherete, og de ser både på meg og ut i luften, mens Malin konsentrerer seg kun om tv. Likevel er det Leif som kommenterer innholdet, han sier «av med øredobbene». Det samme ser vi hos 3-åringene, Fredrik lar seg distrahere mens Marie følger med. Unntaket er Pia, som også er mer opptatt av å se på de andre tingene som er i rommet.

Oppmerksomhetsnivået stiger kraftig når vi kommer til sekvens 4, som handler om Elias som skater. Spesielt blant 5- og 4-åringene ser vi dette. Ole virker engasjert og sier «Oi! Han var goood!», og Jesper nikker. 3-åringene ligger på samme oppmerksomhetsnivå som sekvensen før, bortsett fra Pia som følger enda mindre med enn i sted. Nå sitter hun og trommer med fingrene og ser ut i luften.

I sekvens 5 hvor Marie kjører firehjuling, ser vi at guttene sitt oppmerksomhetsnivå daler. 5-åringene ser ut i luften og på hverandre, 4-åringen Per ser i bordet og Leif sitter og drar i en hempe på buksa si og 3-åringen Fredrik ser ut i luften og på meg. Blant jentene ser vi at 4-åringen Malin og 3-åringen Marie følger med, mens Pia sitter og halvveis turner på stolen.

Når den siste sekvensen spilles av, Lukas som danser ballett, ser vi igjen at oppmerksomhetsnivået stiger. Nå følger alle gruppene nøye med og fokuserer på skjermen. 5-åringen Jesper kommentere også innholdet i sekvensen når han sier at «det er bare tre gutter i balletten!». Unntaket er 4-åringen Per som heller ser på noe annet i rommet. Han oppdager noe de har laget i barnehagen tidligere, og vil bort og se på disse.

Dersom vi deler det inn i oppmerksomhetsnivå basert på kjønn, ser vi at det blant guttene er en lik svingning i når de følger med og når de virker ukonsentrerte. Vi ser også tendenser til at oppmerksomhetsnivået er høyt når innholdet omhandler gutter. Dette er uavhengig av om innholdet er kjønnsstereotypisk eller motstereotypisk. En mulig forklaring til dette er guttene kan ha opparbeidet seg lignende erfaringer i virkeligheten som har blitt omgjort til kognitive skjemaer, og innholdet tolkes dermed som relevant for dem. Dette ser vi i neste avsnitt, når guttene viser mest engasjement rundt sekvensene som omhandlet fotball.

To av jentene har oppmerksomhetsnivå 5 under alle sekvensene. De er konsentrerte og viker ikke blikket fra tv-skjermen til tross for uro blant de andre barna. Dette kan skyldes noe

Anderson og Burns kaller «attention inertia», som vil si at jo lenger blikket er festet på skjermen i ett strek, desto mindre sannsynlig er det at en lar seg distrahere av andre ting (Anderson og Burns 1991: 18 i Seip Tønnessen 2000, s. 159). Unntaket her er 3-årige Pia, som generelt viser liten oppmerksomhet ved det hun ser på tv. Likevel ser vi at det er hun som er mest snakkevillig og gjenforteller mest når barna intervjues om sekvensene etterpå.

Det er guttene som er mest aktive verbalt under visningen av sekvensene, og da spesielt de eldste (5-åringene). Jentene sier ingenting, men følger desto bedre med. Dette kan skyldes flere ting, som for eksempel sammensetningen av gruppen, barnas individuelle nivå av sjenerthet eller kognitiv utvikling. Av de seks sekvensene jeg viste, er det tre sekvenser som blir kommentert. Det er sekvens 1 om fotball, 4 om skating og 6 om ballett. Alle disse sekvensene tas også opp i intervjuet senere.

Det ser ut som at de sekvensene som inngår i en samlet forståelse etterpå (i intervjuene) er de samme som har høyest oppmerksomhetsnivå under observasjonen. Det er de eldste barna som synes å forstå helheten i hver sekvens, og vi ser også en tendens til at guttene viser klareste interesse for innhold i sekvensene som jeg har definert kjønnsstereotypisk på forhånd.

6.4 Analyse av fokusgruppeintervjuer

I denne delen vil jeg presentere analysene av fokusgruppeintervjuene. Forhåpentligvis får jeg innsyn i hvilke kjønnsforestillinger barna innehar og hvilke tanker de har gjort seg rundt sekvensene jeg har vist dem.

6.4.1 Barnas preferanser for tv-program

At barn synes det er gøy å se på tv blir bekreftet av undersøkelser som blant annet «Småungar & medier» fra 2010 og Medietilsynets rapport om norske barn mellom 1-12 års mediebruk fra 2012 (se kapittel 2). Tv er spennende for barn og selv de aller yngste barna som kanskje ikke klarer å følge handlingen i et tv-program, blir likevel dratt mot TV (Hagen og Wold, 2009, s. 43). Preferansene for hva barn liker å se på er individuelle, men noen kjennetegn på hva som skaper sterke følelser hos mottakeren kan være verdt å nevne. Dette er «sterke sanseuttrykk og overdrivingar, der lys, fargar og former, bevegelsar, rytme og lyd opptrer med maksimal intensitet» (Hagen og Wold, 2009, s. 44). Det kan virke som om det er tegneserier som fanger mest blant barna, og spesielt Scooby-Doo og andre programmer fra

barnekanalen Cartoon Network går igjen blant de eldste guttene.

S: Hva er gøyest å se på tv?

Malin: Sånne med tiger som detter bakover når bilen kjører forover og så bare detter tigersen.

Per: Cartoon Network

S: Er det gøyere enn NRK Super?

Per: Ja, for det er skumle kanalen.

Leif: Scooby-Doo.

Per: Jeg har sett et veldig skummelt monster på tv, men det er egentlig ikke et monster men en Beyblade (Serie).

(4-åringer intervju 29.01.2013)

Ole: Jeg ønska at vi kunne se på Scooby eller Ninjago eller Ben10!

Gunnar: Og best med Ninjago, ja!

Ole: Og Ben10!

Jesper: og Scooby-Do!

S: Hvilken kanal går det på?

Jesper: Scooby-Do, det går på tv, det er Barne-TV.

Ole: Cartoon Network.

Jesper: Ja, det ække Barne-TV syns jeg, det er bare sånn skumle greier, det er vaaanlig, det er vanlig tv da.

Gunnar: Det er tegneserier.

Ole: Og jeg elsker og se på tegneserier.

Gunnar: Det er det beste.

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Alle disse programmene som nevnes kjennetegnes av at de har en handling som drives fram av en konflikt som må løses, hvor en antagonist står i veien for at hovedpersonen skal lykkes. Både spenningsmomentet og skummelheten trekkes fram når informantene forteller om hvorfor det er gøy å se på tv. 5-åringene forklarer det slik:

S: hvorfor er det gøy å se på tv da?

Jesper: Fordi. Fordi det er litt skummelt.

Ole: Jeg liker skumle ting.

Jesper: Det gjør jeg også.

Gunnar: Det gjør jeg også

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Informantene er også klare på at det ikke bare er morsomme ting på tv, og spesielt det de kaller «voksen-TV» anser de som kjedelig, og til tider skummelt det også. For at et program skal fascinere barna må de kunne relatere stoffet til sitt eget erfaringsgrunnlag (Seip Tønnessen 2000). Mange av programmene for voksne seere forutsetter at man har kunnskap om verden på et høyere nivå enn det 3-5-åringer har. 4-åringene synes at det de voksne ser på er kjedelig, og 5-åringene har klare formeninger om hva som er «voksen-TV». Det virker som om de har en forståelse av at dette ikke er programmer som er ment for dem å se på.

S: Er det noe som ikke er gøy med tv?

Ole: Ja, voksen-TV!

Jesper: Det er ikke noe med krig.

Gunnar: Men når jeg så på bare reklame, så var det en bil som hoppet og kræsjet i et helikopter.

Pedagog: Men hva er voksen-TV da?

Ole: Sønn som er på ekte.

Gunnar: Sønne nyheter som kan skje, som er skummelt. Hvis man hopper med en bil for eksempel og så kan man kræsje i et helikopter.

Gunnar: Eller noe... Og så er det skummelt å komme gjennom den bilgreia og hoppe oppå en bil.

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Selv om barna ikke har noen interesse for «voksen-TV», viser utdraget ovenfor at de likevel snapper opp innholdet. Forståelsen av budskapet er dog ikke tilstede, og Gunnar blander lett sammen reklame og nyheter. Han forteller om det samme klippet han har sett på tv, men klarer ikke å skille en kommersiell reklamesnutt fra det han tror er en virkelig hendelse.

6.4.2 Barna om kjønnsroller i sekvensene

De kjønnsforestillingerne barna innehar, kan si noe om hvordan omgivelsene, kulturelle normer om hva som ansees som feminint og maskulint, har vært med på å forme dem. I sekvensene jeg har vist til barna, har jeg bevisst valgt ut gutter og jenter som utøver det jeg har definert som stereotypisk eller motstereotypisk kjønnsroller.

De sekvensene jeg kom fram til at fremviser tradisjonelle og stereotypiske kjønnsrollemønstre er:

- Johan som spiller fotball (Fra «Klart eg kan»)
- Mathilde som vil ta hull i ørene (Fra «Klart eg kan»)
- Elias som vil bli god til å stå på rullebrett (Fra «Klart eg kan»)

I tillegg består den ene sekvensen av to ulike framvisninger, hvor den følgende egentlig er en bihistorie, men som likevel fikk mye oppmerksomhet fra barna:

- Cecilie som vil være rosa prinsesse på karneval (Fra «Men Kasper da!»)

Sekvensene jeg anså at viste motstereotypiske kjønnsrollemønstre er:

- Kasper som vil være rosa cowboy på karneval (Fra «Men Kasper da!»)
- Marie som vil bli like god som storebroren til å kjøre ATV (Fra «Her er eg!»)
- Lukas som danser ballett (Fra «Klart eg kan»)

Hvorvidt barna legger merke til forskjellen som finnes i presentasjonen av de mannlige og kvinnelige karakterene i sekvensene er ikke avgjørende for om de lar seg influere av kjønnsrolleskildringer, men det kan likevel være nyttig å få kunnskap om barna legger merke til de ulike framstillingene av kjønn.

Gjennom alle de ulike sekvensene viste barna en del ulike oppfatninger om forskjeller på gutter og jenter. Jeg innledet samtalene om de ulike aktivitetene som ble vist i sekvensene med å spørre barna om hvorvidt dette var en aktivitet som alle kunne utføre. Hva som ble oppfattet som passende atferd for gutt og jente ble kommunisert tydelig ved hjelp av både lyder (Æsj, urk), ansiktsuttrykk som viste motvilje eller bifall, og direkte tale. For enkelte

barn var det helt uforståelig at visse aktiviteter kunne utføres av både jenter og gutter, mens for andre var ikke dette noe de stusset over.

BHG: Er dere glade i å danse?

Alle guttene i kor: ÆSJ! Usj!

(5-åringer intervju 29.01.2013)

S: Kan alle være prinsesser?

Alle guttene i kor: NEI! Æsj... æææsj!

(5-åringer intervju 29.01.2013)

De aktivitetene det stilles spørsmål om her har jeg definert som stereotypiske jenteaktiviteter. Med bemerkningene guttene kommer med viser de at dette er aktiviteter som anses som noe gutter ikke kan gjøre ubemerket. Det å danse eller å være prinsesser er ikke aktiviteter som stemmer overens med det bildet av mannlighet som guttene har opparbeidet seg. At de viser en så tydelig aversjon mot disse aktivitetene kan også være en indikasjon på at de posisjonerer seg i mer tradisjonelle kjønnsrollemønstre.

Gjennom observasjon lærer barna hva som er passende for kjønn i ulike situasjoner, og at det finnes skilnader mellom kjønnene. Barna i studien gav uttrykk for en mer eller mindre stereotypisk oppfatning av kjønn, og så ut til å foretrekke den rollen som var så lik dem selv som mulig i alder og kjønn. I utdraget under ser vi at guttene foretrekker den maskuline rollen og unngår den feminine, mens jenta tar det som en selvfølge at hun kan være prinsesse på karnevalet.

Malin: Jeg skal kle meg ut på karneval.

Per: Jeg har to gutteting jeg kan velge mellom, klovn eller rev.

S: Men kunne du vært prinsesse om du ville?

Per: Neeei! Gutter kan ikke det!

Malin: Jeg elsker å være prinsesse.

Per: Jeg burde bare ha fått meg en Ben10 film.

Leif: Og jeg burde fått meg en Ben10 sokk!

(Guttene ler)

(4-åringer intervju 29.01.2013)

Her ser vi at Per kategoriserer klovn og rev som gutteting, mens det å kle seg ut som prinsesse ikke blir regnet som noe mannlig. Både Per og Leif har kjønnsstereotypiske meninger om hva man kan gjøre som gutt og jente. Når vi ser på barnas reaksjoner på aktivitetene i de andre sekvensene, og hvilke aktiviteter jenter og gutter ser på som mannlige respektive kvinnelige (hvem som gjør hva), ser vi at spesielt guttenes syn er at fotball og skateboard er mannlige aktiviteter. 5-åringene viser stort engasjement når jeg tar opp fotball som aktivitet, og snakker mye om hvem som har scoret flest mål, hvem som får være på lag og om storebrødrene sine som er bedre enn dem fordi de er eldre. 3-åringen Fredrik viser også tendenser til at han synes fotball er en guttesport, ved å antyde at jenter (mamma) spiller andre ting, som basketball.

S: Husker dere noen som spiller fotball?

Fredrik: mhm. (nikker)

*Fredrik: Det er gøy å spille fotball, og jenter de spiller litt basket og litt gutter. Mammaen min hun spiller basket og ***** spiller fotball, det er storebroren min.*

Pia: Jeg er tre år.

*Fredrik: Og ***** er større enn meg*

(3-åringer intervju 29.01.2013)

Barna foretrakk altså karakterer av sitt eget kjønn som utførte stereotypiske aktiviteter for det kjønnnet. Man kan spørre seg hvorfor guttene spesielt viser en så sterk interesse for de kjønnsstereotypiske sekvensene, og det er mulig at de har en implisitt kjønnsstereotypisk oppfatning av sin egen identitet som gutt. Likevel ser vi at generelt har alle barna samme formening om aktiviteter som kan utføres av begge kjønn, og hvilke som kun kan utføres av jenter. Den generelle oppfatningen er at både gutter og jenter kan spille fotball og stå på skateboard hvis de vil, men det er kun jenter som kan kle seg ut som prinsesse, ta hull i ørene og danse ballett.

Sekvensene jeg viste barna viser både typiske forestillinger av hva som er mannlig og kvinnelig samt forestillinger som strider med dette. Eksempelvis en kombinasjon av en typisk kvinnelig aktivitet med en mannlig utøver av aktiviteten, som når Lukas danser ballett, eller det at Kasper ønsker å gå med rosa cowboy-kostyme på karneval. Dette skapte størst reaksjoner blant guttene, hvor de tok avstand fra personen i sekvensen som utførte den stereotypisk feminine aktiviteten. To gutter tok opp dette på eget initiativ, Leif på 4 år og

Gunnar på 5 år. I samtalen med Leif spør jeg et åpent spørsmål om barna liker å danse, og etter litt nøling kommer han fram til et svar.

S: Liker dere å danse?

Marie: Jaaa!

Leif: Nja...

Leif: Gutter kan ikke være ballerina.

(4-åringer intervju 29.01.2013)

Gunnar på 5 år tar derimot opp kjønnsbestemt aktivitet på helt eget initiativ. Jeg innleder med å spørre barna om de tror at menneskene i sekvensene var ekte, og både Ole og Gunnar tar opp hva mammaer kan gjøre og ikke gjøre.

S: Var det ekte mennesker eller var det på liksom?

Ole: Det var... (tenkepause) ekte?

Ole: Mammaer skal ha øredobber.

Gunnar: Mamma er ikke så glad i å danse faktisk.

S: Å nei, hvorfor ikke det?

Gunnar: Hun liker det bare ikke.

Jesper: Hun må jo prøve. Jeg har gjort det

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Her ser vi at Gunnar insinuerer at mødre (kvinner) skal være glade i å danse, men påpeker at hans mamma ikke er det. Svaret hans følger dermed essensielle oppfatninger om kjønn, og han legger merke til at mammaen hans ikke følger det stereotypiske kjønnsrollemønsteret som sier at kvinner/jenter skal like å danse. Samtidig ser vi at Jesper inntar en rolle hvor han innrømmer at han, selv om han er gutt, har prøvd å danse. På direkte spørsmål om hvorvidt guttene liker å danse, svarer han likevel bastant nei. Når den barnehageansatte bryter inn og forteller at guttene danser mye i barnehagen, går Jesper med en gang inn i en forsvarsposisjon.

BHG: Dere danser ganske mye da.

Jesper: Det er baaare guttedanser!

Ole: Jeg danser bare hvis det er Michael Jackson.

Jesper: Det er bare guttedans!

S: Er det forskjell på guttedans og annen dans?

Jesper: Jaaa!

Ole: Nei.

Jesper: Guttedans er sånn at man bare snurrer litt rundt omkring.

Ole: Det er ikke mer sånn ballerina.

Gunnar: Det gjør jeg også, og det er gøy.

Jesper: Michael Jackson er guttedans.

Gunnar: Og Justin Bieber, han danser nesten helt likt som Michael Jackson.

Ole: Jeg danser faktisk helt likt som han!

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Guttene er altså veldig påståelige med at det ikke er akseptabelt for dem å utføre stereotypiske jenteaktiviteter, som for eksempel det med å danse på en viss måte. De forklarer det at de danser med at typen dans skiller seg fra jentenes ved å være spesifikk for guttene – en «guttedans». Det mannlige var normen for guttene, og de kunne kun akseptere at guttene også kan danse ved å definere en egen type dans som gutter kan danse.

Motviljen mot å inntre i en stereotypisk jenterolle ser vi også når guttene får spørsmål om det å ta hull i ørene eller være prinsesse. Når 3- og 5-åringene skal forholde seg til prinsesser, mener de at det er helt utenkelig at de selv skulle innta en slik posisjon. I en av 5-åringenes øyne er dette så fælt, at han eventuelt «hadde dødd» dersom han måtte ha vært prinsesse. Dette viser at barna har en sterk kjønnsstereotypisk mening om hva gutter og jenter skal gjøre.

S: Kan alle være prinsesser da?

Fredrik: Det kan ikke jeg.

S: Hvorfor ikke?

Fredrik: Jeg er ikke en jente, jeg er gutt. Men jeg har ikke faktisk kongedrakt hjemme, den må jeg kjøpe på butikken i morgen.

S: Men kunne du vært cowboy da?

Fredrik: Ja.

(3-åringer intervju 29.01.2013)

Her ser vi at Fredrik (4 år) innehar ideen om at kun jenter kan være prinsesser, og at han som gutt automatisk må innta en mannlig posisjon, som for eksempel konge. At han ikke har kongedrakt-kostyme og dermed ikke kan være konge akkurat nå, løser han raskt ved å fortelle at den skal kjøpes i morgen. Fredrik vet godt hvilke roller som passer inn i tradisjonelle kjønnsrollemønstre, og ser ut til å ha en oppfatning om at det er dette som er korrekt atferd. Han nøler ikke når jeg spør om han kunne ha kledd seg ut som cowboy. I utdraget under ser vi at også de 5-årige guttene har forestillinger om og interesse for en tradisjonell kvinnerolle og mannlig rolle.

Gunnar: Jeg vil aldri være prinsesse!

Ole: Alle vil være Spiderman. Alle kan være Raskus! (fra Ben10)

Jesper: Ja, alle må være Raskus.

Gunnar: Men hvis jeg hadde hatt på meg en prinsessekjole nå så hadde jeg dødd. Jeg hater prinsesser!

Ole: Ja, alle skal være Raskus og løpe til fots.

Gunnar: Ja, vi (utydelig) han prøvde når han hadde vasket hender, da tror de at han ikke rakk å vaske hender.

Ole: For han bare ble til Raskus og løp og da ble han annerledes til Ben10 igjen og gikk tilbake og da trodde de at han ikke.

S: Hva ville dere kledd dere ut som på karneval?

Gunnar: Spiderman!

Ole: Jeg liker Raskus.

Jesper: Jeg blir til den grønne. Hvis du må ha et kostyme du har?

Gunnar: Lynet! (fra Biler, Lynet McQueen)

Ole: Nei jeg skal bli til skjelett, da kan jeg være skjelettet i Ninjago (serie).

Gunnar: Har du kostymet? Da kan du ikke bli til han.

Ole: Du bestemmer ikke over meg.

Gunnar: Men jeg bestemmer at hvis du ikke har det så kan du ikke bli til han.

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Guttene hopper raskt inn i en gjenfortelling av en episode av Cartoon Network-serien Ben10, og på spørsmål om hvem de ville kledd seg ut som på karneval nevner de mange mannlige tegneseriekarakterer. Karakterene de nevner er alle som hovedpersoner i de respektive seriene de tilhører, og to av dem kan karakteriseres som actionhelter. Guttene relaterer seg

heller til disse karakterene enn noen av de i sekvensene jeg viste dem, og posisjonerer seg lengst mulig unna prinsesserollen når de ønsker å være Spiderman og Raskus. Svarene guttene gir er også kjønnsstereotypiske, fordi disse karakterene appellerer og er rettet mot nettopp gutter.

Også jentene reflekterte rundt kjønnsrollemønstrene i sekvensene jeg viste, og viser at også de har tradisjonelle holdninger til kjønnsroller, og foretrekker aktiviteter som er stereotypiske for jenter. De trekker paralleller til hva de selv har opplevd når jeg spør dem om innholdet i sekvensene de nettopp har sett, og kommer fram til at det å ha hull i ørene og det å danse ballett er noe som er forenelig med hva en jente kan gjøre.

S: Synes dere det er fint med øredobber?

Pia og Marie i kor: Jaaa!

Pia: Når jeg blir voksen så skal jeg ha sånne.

Marie: Jeg og.

(3-åringer intervju 29.01.2013)

S: Kan alle danse ballett?

Pia og Marie i kor: Jaaa!

Pia: Men jeg har neglelakker og de er borte.

Marie: Jeg har ballettøy hjemme.

Pia: Jeg også, men det har jeg rota bort.

(3-åringer intervju 29.01.2013)

Malin: Jeg ønsker meg ballerinakjole og jeg har to prinsessekjoler.

(4-åringer intervju 29.01.2013)

Samtidig ser vi at jentene er mer åpne for å overstige stereotypiene og utføre aktiviteter som blir sett på som tradisjonelle for det motsatte kjønn. Et eksempel på dette er Malin på 4 år som liker å stå på skateboard. Hun viser likevel tendenser til å ikke bry seg så mye om selve aktiviteten, men det er det faktum at hun gjør aktiviteten sammen med kjæresten sin som er det viktige. Stereotypisk sett vil kvinner være mer kjærlige og opptatte av relasjoner (Lemish, 2010, s. 2), og Malin viker i så måte ikke fra denne rollen.

S: Har dere prøvd [å stå på skateboard]?

Per: Jeg har skateboard hjemme, jeg klarer bare å lage ett triks.

Malin: Jeg klarer å gå superfort, jeg øver og øver med kjæresten min, jeg skal besøke ham i morgen.

S: Går han i denne barnehagen?

*Malin: Ja, han går førskole han, han heter ***** og jeg hører de hopper og dunker ned til oss.*

(4-åringer intervju 29.01.2013)

Generelt er jentenes kjønnsstereotypiske meninger om hva man kan gjøre som gutt og jente mindre fremtredende enn hos guttene. De mener at flere av aktivitetene i sekvensene kan utføres av begge kjønn, og er lite utdypende når de deler sine meninger om stereotypiske jenteaktiviteter.

6.4.3 Barna om fargepreferanser

De fleste informantene uttrykker klare preferanser for farger, og kommuniserte tydelig at ytre faktorer som klær hadde stor betydning for hva de oppfattet som gutt og jente. Hvis man tenker seg at kjønnsoppdelingen starter allerede hos de små barna, vil valg av farge på klærne være et symbol på hvorvidt man posisjonerer seg som jente eller som gutt. At barna foretrekker spesifikke farger som forbindes med de ulike kjønnene, blir innprentet fra voksne rollemodeller både i hjemmet og via reklame på tv. Hvorvidt disse fargepreferansene er bevisste blant barna er vanskelig å si. De fleste barna jeg intervjuet mente helt klart at rosa er noe som bare jenter kan gå med, og at blå var en såkalt «guttefarge». Kjønn blir ofte brukt som differensieringsprinsipp, og forteller barna om kjønnsstereotyper. Rosa for jenter og blå for gutter blir dermed noe som fungerer som sterke tegn på maskulinitet og femininitet (Davies, 2003, se kapittel 3). Barnas meninger om hvilke farger på klærne som «hører til» hvert enkelt kjønn kan henge sammen med hvordan media bidrar til å påvirke disse normene om hva som er normalt for gutter og jenter.

Malin: Jeg har rosa kjole.

Leif: Jeg er lyseblå.

Per: jeg har hvitt og blått.

Leif: Jeg vil ikke gå med rosa fordi jeg ikke vil.

S: Kan jenter gå med rosa?

Leif: (nikker på hodet)

S: Ikke gutter?

Leif: (rister på hodet)

(4-åringer intervju 29.01.2013)

S: Kan alle som vil gå med rosa klær?

Jentene i kor: Jaaa!

Fredrik: Jeg har blå klær!

Pia: Jeg har rosa klær.

Marie: Jeg å!

(3-åringer intervju 29.01.2013)

Også de eldste barna mener det finnes «jentefarger» og «guttefarger». Unntaket er Jesper, som mener at jenter og gutter kan gå i de fargene de selv ønsker. Han tenker klart utenfor det som forventes, og tar på seg rollen som den som «vet best».

S: Kan alle gå med rosa klær?

Jesper: Ja... Jeg går nesten alltid med rosa klær, jeg.

S: Alltid?

Jesper: Ja, hjemme, når det er helg, så går jeg nesten alltid med rosa klær.

Gunnar: Jeg går nesten alltid med blå klær.

Ole: Jeg går nesten alltid med hvite klær i helga.

S: Jeg går mest med svart, jeg.

Gunnar: Er svart en jentefarge?

Jesper: Det finnes ikke jentefarger og guttefarger! Alle kan gå med alt.

Ole: Jeg vet hvorfor julen er viktig, for mammaen min hennes yndlingsfarge er rød.

Jesper: Jeg liker blå.

Gunnar: Det er guttefarger.

Ole: Og blå! Og de to er guttefarger.

Jesper: Nei, det er det ikke, det er gutte- og jentefarge!

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Her vet Ole hvilken farge mammaen liker siden hun liker julen. Alle de tre 5-åringene er opptatte av fargekoder, og to av dem kommuniserer tydelig hva fargene forteller om hvilket kjønn du er. At Jesper sier at han nesten bare går med rosa klær, og samtidig påpeker at det ikke finnes «gutte- og jentefarger», er med på bryte ned den kulturelt aksepterte sannheten i samfunnet om at jenter liker rosa og gutter liker blått. At Gunnar stiller seg spørrende til at jeg for det meste går med svarte klær, viser at han mener at jeg bryter med det som er vanlig. For han pleier ikke jenter å ha svarte klær, og han gir tydelig beskjed om at han finner dette forvirrende.

6.4.4 Barna om forståelse av eget kjønn

Alle barna var klar over sin egen kjønnsidentitet og bevisste på at de tilhører ett kjønn, og at dette ikke kommer til å endre seg. De yngste informantene viser minst interesse for å utdype svarene sine, mens de eldste barna viser større kunnskap om forskjellene mellom jenter og gutter. Dette kan tyde på at forståelsen av kjønn øker med alderen. De yngste barna klarer å skille mellom de ulike kjønnene ved å peke på hvem av barna i gruppen som er jente og hvem som er gutt. De midterste barna (4-åringene) uttrykker i tillegg større motvilje mot å betegne seg som det motsatte kjønn, noe dette utdrevet med Leif og Malin viser:

S: kan dere bli omvendt?

Leif: Neeei... du kan bli gutt! (til meg) Neeei... Jeg kan ikke bli jente. Jeg vil ikke!

Malin: Jeg vil ikke bli gutt. Kanskje du kan bli en telefon? (til meg)

(3-åringer – intervju 29.01.2013)

Når barn forstår at han eller hun tilhører et spesifikt kjønn, vil de bruke kjønn til å kategorisere erfaringer i hverdagen. At dette også gjelder ideer om passende kjønnsatferd, kommer fram når de eldste barna, 5-åringene Ole, Jesper og Gunnar forteller om jenter og gutter. Fordi settingen omhandler barneprogrammer, benytter barna seg av det erfaringsgrunnlaget de har bygget opp rundt nettopp dette. Derfor ser vi innslag av tegneseriefigurer, som innehar egenskaper som guttene anser som maskuline og atskillende fra jenter:

S: Er dere jenter eller gutter eller noe annet?

Alle i kor: Gutter!

Ole: Jente... Nei da.

Jesper: Ikke jeg!

S: Kan dere bli noe annet enn gutter?

Alle i kor: Neeei...

Gunnar: Nei, bare være Frosties og Raskus.

Jesper: Jeg vil bare være Raskus for da kan jeg løpe fra deg.

S: Er det forskjell på jenter og gutter?

Jesper: Jaaa...

Ole: Jenter har pupper!

Gunnar: Som er enda større.

Jesper: Myyye større.

Ole: Og lengre hår.

Jesper: Jooo... Gutter er sterkere. Gutter tør å hoppe fra taket, det tør ikke jentene.

Gunnar: Guttene tør det, i hvert fall Spiderman for han har nett.

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Barn er som regel konkrete og når jeg spør 5-åringene om de opplever at det er noen forskjeller på gutter og jenter. Alle tre har merket seg forskjeller, både at den fysiske kroppen ser annerledes ut, og at det er forskjeller på gutter og jenters evner og atferd. Gjennom disse forskjellene lærer gutter og jenter hvordan de skal gjøre kjønn. De yngste barna så ikke ut til å forstå hva jeg spurte om, og ignorerte meg i stor grad når jeg peilet dem inn på kjønnsforskjeller.

6.5 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har analysert innholdet i sekvensene fra programmene «Klart eg kan», «Men Kasper da!» og «Her er eg!», og kartlagt hvordan kjønn konstrueres i barneprogrammer på NRK Super. Konstruksjonene av kjønn i disse sekvensene er både tradisjonelle og skiller seg tydelig fra et tradisjonelt kjønnsrolleperspektiv. Kjønnsperspektivet konkretiseres eksplisitt både visuelt og i handling.

Jeg har også sett på barnas oppmerksomhetsnivå under visningen av sekvensene. Her fant jeg at hos guttene var nivået generelt høyere når innholdet omhandlet gutter, uavhengig av om innholdet var noe jeg internt hadde forhåndstolket som tradisjonelt eller motstereotypisk.

Jentene hadde også et høyt oppmerksomhetsnivå, men skilte seg mindre ut enn guttene. Spesielt sekvensene om Johan som spiller fotball, Kasper som vil være rosa cowboy, Elias som skater og Lukas som danser ballett fikk stor oppmerksomhet.

For å få frem barns opplevelse av kjønn arrangerte jeg fokusgruppeintervjuer. Funnene viser at barna uttrykker visse stereotypiske tendenser, ved at guttene foretrakk de sekvensene med tradisjonelle maskuline kjønnsrollemønstre, og jentene foretrakk de sekvensene med tradisjonelle feminine kjønnsrollemønstre. Både jentene og guttene gjør altså stereotypiske valg når det gjelder aktivitetene de foretrekker. De eldste barna, guttene, så ut til å inneha sterkest stereotypisk kjønnsrollesyn og hadde klare forventninger og formeninger om kjønn. I alt var barnas opplevelse av kjønn oftest stereotype holdninger om tradisjonelle kjønnsroller.

Gjennomgangen av datamaterialet har tilført perspektiver på forskningsspørsmålene som lå til grunn for undersøkelsen, og hvordan barnas opplevelse av kjønn kan knyttes til medieinnholdet de så diskuteres I det følgende kapittelet.

7 Diskusjon – småbarns opplevelser av kjønnsroller i barneprogrammer

Denne delen av oppgaven vil ta for seg diskusjon av empirien i samsvar med funn og teori. Kapittelet vil sammenfatte sekvensenes stereotypiske og motstereotypiske konstruksjoner av kjønn, barnas resepsjon av sekvensene og barnas opplevelser av kjønn. Jeg vil se på likheter og ulikheter mellom mine funn av kjønnskonstruksjoner i barneprogrammene og barnas egne uttrykk for oppfattelse av temaet. I tillegg vil jeg se på hvilken rolle mediene kan spille i utviklingen av barnas stereotypiske (og motstereotypiske) syn på kjønn.

7.1 Portrettering av kjønn i barneprogrammene

For å kunne si noe om hvordan barna opplevde konstruksjonen av kjønn i barneprogrammene, ble jeg først nødt til å gjøre en analyse av hvordan denne kjønnskonstruksjonen gikk for seg. Frønes sier at medienes bilder av hvordan gutter og jenter skal være, bidrar til å opprettholde normer om kjønn og atferd (Frønes, 2007, s. 121). Normene for de ulike kjønnene er forskjellige, og det knyttes dermed ulike forventninger til for eksempel hvilke aktiviteter gutter og jenter skal ta del i, hvordan de skal se ut og hvilke personlighetstrekk som oppfattes som passende for enten jenta eller gutten. Fordi mediene ikke er virkeligheten, men er representasjon av den, vil innholdet (budskapet) være fortolket, begrenset og konstruert av produsentene (avsenderne) før det når seeren (mottakeren). Dermed vil ikke bildet som tv-en representerer kunne framvise alle sider ved et menneske, og kjønnsstereotyper oppstår. Stereotyper er basert på generaliseringer som fungerer som «convenient quicksand», de fanger oss i skjeve og begrensede syn på personer (Gergen og Gergen 1981, s. 145 sitert i Durkin 1985, s. 13).

Før jeg utførte analysen, antok jeg at barneprogrammene kom til å representere både tradisjonelle kjønnsroller, samt vise motstereotypiske bilder av hvordan en jente eller en gutt skal være. Der stereotyper representerer antakelser istedenfor sannheter om en bestemt sosial gruppe, i dette tilfellet jenter og gutter, vil motstereotyper forsøke å bryte ned asotopiske stereotypiske syn på gruppene ved å framvise karakterer med motsatte karakteristikk (Signorielli, 1990). Basert på innholdsanalysen min samt gjennomgått litteratur i kapittel 3 og 4 har jeg funnet noen sentrale temaer som jeg bruker for å kategorisere framvisningen av kjønn i barneprogrammene på NRK Super.

7.1.1 Utseende

Klær er viktig for å definere kjønn. Ifølge Davies er klær en av de tydeligste ytre formene man kan posisjonere seg som jente eller gutt på (2012, s. 29). Klærne understreker hvilket kjønn man tilhører, og er dominerende når jenter og gutter definerer hva som er maskulint og feminint. I sekvensene jeg viste barna fant jeg at både jentene og guttene som ble framstilt i tradisjonelle kjønnsroller, også var tradisjonelle i klesveien. Jentene hadde kjole, mens guttene hadde bukse og genser. Jentene hadde ikke kroppsnære klær som aksentuerte figuren deres. Feminiteten kom dermed til uttrykk ved farge og stil. Cecilie, i «Men Kasper da!» har på både på seg en rosa hettejakke med et hjerte på, og en rosa prinsessekjole. Også Mathilde fra «Klart eg kan» har på seg kjole, denne er lyslilla. Davies mener at «(...) att ha klänninger är inte bara symboliskt. Det är en väsentlig del av processen när flickor lär sig vad det innebär att vara flickor» (2012, s. 29). Elias fra «Klart eg kan» går også med klær som er vanlig å se på som aksepterte klær for gutter å gå i, mørk hettegenser og bukse. Det er vanskelig å si om valget av klær har vært bevisst fra NRK Super sin side, men konsekvensen er likevel at klærne bidrar til å reproducere gamle kjønnsstereotypiske mønstre. Unntaket er Johan fra «Klart eg kan». Rollen hans er tradisjonell, men han kler seg i fotballdrakt og denne kan se på som kjønnsnøytral. En fotballdrakt er som en uniform, den tilhører aktiviteten og verken farge eller klesplaggene i seg selv er med på å representere kjønnede betydninger.

I de sekvensene som framviser motstereotypiske kjønnsrollemønstre, ser vi at i ett tilfelle kler barnet (Lukas) seg likevel i tradisjonelle «gutteklær», genser og bukse. De andre barna i klippet har også på seg klær som typisk tilhører kjønn de er, samt aktiviteten de driver med. Siden aktiviteten blir sett på som stereotypisk feminin, er Lukas' bekledning dermed med på å definere ham som maskulin. Klærne blir et symbol på at han er gutt, selv om han liker å gjøre en typisk «jenteaktivitet».

De to andre, Marie som kjører ATV og Kasper som vil være rosa cowboy, har på seg klær som stemmer overens for samfunnets definisjon av maskulint og feminint. Sekvensene blir motstereotypiske fordi det er gutten som har på seg feminine klær og jenta som har de maskuline klærne. Her blir klærne brukt for å understreke at barna gjør kjønn på en utradisjonell måte, og barnas klær fungerer symbol som tilbakeviser en feminin handling i Kaspers tilfelle, og en maskulin handling hos Marie.

Tradisjonelle form- og fargevalg på klærne til barna har en spesifikk hensikt, de skal skille gutter fra jenter og omvendt. En av farene her er at barna internaliserer disse normene, og lærer at det finnes en rett og en gal måte å være jente eller gutt på. Spesielt rosa og blå er kjønnsidentifiserende farger, og i sekvensene ser vi at disse fargene (og farger generelt) blir brukt både for å bekrefte tradisjonelle kjønnsrollemønstre samt vise en motstereotypi mot disse.

På TV identifiserer vi ting først og fremst ved hjelp av synet, og en måte å skille ulike karakterer på er ved å kle jenter og gutter forskjellige farger. Med en gang vi ser en person i rosa kjole, antar vi at dette er en jente. Klær og farger blir en måte å karakterisere personene på skjermen på, og gi seeren visuelle tegn om karakterens person. Som sekvensene jeg har sett viser, brukes klærne og fargene også på personer de vanligvis ikke brukes på, nettopp for å framvise et annet kjønnsmonster.

7.1.2 Egenskaper

De sosiale og kulturelle mønstrene for hva som anses som mannlig og kvinnelig har også ulike egenskaper knyttet til seg. Durkin refererer til Deaux (1976, s. 13) når han viser til hvilke trekk som forbindes med kvinner og menn: «They include the ascription to men of traits such as independence, objectivity, competitiveness, assertiveness, and ambition, and to women of traits such as dependence, emotionality, nurturance and preoccupation with physical appearance» (1985, s. 12). Også Lemish har definert typiske mannlige og kvinnelige egenskaper (se kapittel 4). Normene for egenskaper som tilhører hvert kjønn bidrar til å skape et bilde av hvordan samfunnet ser på kjønn.

Av de trekkene jeg fant i sekvensene jeg viste barna, er det å være konkurransedrevet og ambisiøse de egenskapene som går igjen hos de guttene som framviser det tradisjonelle kjønnsrollemønstret. Her kan vi se en svak tendens til at guttene er typisk mannlige, ved at Johan er tøff på fotballbanen og har konkurranseinstinkt når han dribler motstanderne på vei til mål. Han er også ambisiøs fordi han har ballen mye og ønsker å bli best på banen. Elias som skater framviser også denne tøffheten, han er ikke redd når han skater med stor fart og gjør triks, og har som ambisjon å vinne en konkurranse. Jentene som utfører tradisjonelle kjønnsrollemønstre viser også visse personlighetstrekk som er forenlige med Durkins typiske kvinnelige egenskaper, eksempelvis viser Mathilde som skal ta hull i ørene følelser, og er

opptatt av eget utseende. Hun vil jo ha øredobber fordi hun synes det er så fint, og fordi alle andre har det (Mathilde, «Klart eg kan»). At Mathilde vil være en del av «øredobb-gjengen» kan tolkes dithen at hun søker grupper og er mer avhengig, en egenskap Lemish (2010) nevner som typisk for jenter.

Hva så med de barna som utfører motstereotypiske kjønnsrollemønstre? Dersom de gjør aktiviteter som går i mot det som anses som kvinnelig og mannlig, vil egenskapene deres også endres, eller vil guttene fortsatt vise personlighetstrekk som stemmer overens med typisk mannlighet og jentene inneha egenskaper som er typiske for jenter? Jeg fant tendenser til at både guttene og jentene overtar egenskapene tilhørende den maskuline rollen eller feminine rollen. De typisk mannlige egenskapene ser vi hos Marie som kjører firhjuling. Hun er konkurransedrevet ved at hun vil vinne over storebroren i konkurranser, og hun er ikke redd for å kjøre fort med firhjulingen. Hos Lukas som danser ballett ser vi at han virker sårbar, egenskaper som Lemish (2010) definerer som typisk kvinnelige. Her er det vanskelig å generalisere og si at dette er en trend, for tendensen til kvinnelige egenskaper hos Lukas er veldig svak.

7.1.3 Handlinger

I sekvensene jeg har analysert blir ikke kjønn tematisert direkte, det omhandler heller temaer vi forbinder med kjønn. Aktivitetene som gjøres i de ulike sekvensene assosieres med enten jenter eller gutter. Jente- og guttetyperne som konstrueres i sekvensene både samsvarer og går i mot tradisjonelle kjønnsrollemønstre. I sekvensene om Mathilde som vil ta hull i ørene, Johan som spiller fotball og Elias som skater er aktivitetene med på å forsterke de tradisjonelle kjønnsrollene. Aktivitetene er kjønnnet i den forstand at jeg vil hevde at det er mer sannsynlig å anta at de fleste av oss vil assosiere disse med enten det maskuline eller det feminine.

I de sekvensene som tar for seg motstereotypiske kjønnsrollemønstre, ser vi at seeren blir konfrontert med forventninger om hvordan jenter og gutter skal være, og hvilke aktiviteter som er passende. Jeg vil hevde at gutterrollen framstilles som smalere enn jenterrollen. Fokuset på Marie som kjører firhjuling er preget av Maries ferdigheter på kjøretøyet. Det at Marie tør å kjøre firhjuling oppfattes som en styrke hos jenta. Hos Kasper som vil bruke rosa kostyme på karneval og Lukas som danser ballett, ser vi at guttene som velger interesser og aktiviteter

med feminine trekk ikke framstilles uproblematisk. I sekvensen om Kasper har vi en annen karakter, Cecilie, som åpent presenterer aktiviteten som kjønnet, ved at hun gjennom direkte tale konstaterer at motstereotypien som fremstilles er gal. Det samme finner vi i sekvensen om Lukas, hvor det er fortellerstemmen som framhever at ballett er «jentete».

De kjønnede betydningene jeg har funnet viser at sekvensene tar for seg både jenter i handlingsmønstre typisk for guttene, og gutter i handlingsmønstre forbeholdt jentene. Begge kjønnene dominerer på arenaer forbundet med det motsatte kjønn,

7.1.4 Kjønnsstereotyper og motstereotyper

Sekvensene jeg har analysert viser tradisjonelle framstillinger av kjønn, og mediene kan på den måten bidra til å forsterke kulturelle feminine og maskuline idealer. Bildene hevdes ofte å være nærliggende den generelle oppfatningen av kjønn, men er ofte forenklede bilder, altså stereotyper (Ceulemans og Fouconnier 1979; Durkin 1985; Götz og Lemis 2012; Smith og Cook 2008; von Feilitzen 2004). Både guttene og jentene som framstilles stereotypisk i sekvensene, framviser kjønn ved hjelp av utseende (klærnes form og farge), hvilke egenskaper de har og ved handlingen de foretar seg.

Vi ser også motstereotypiske bilder av jenter og gutter i sekvensene. Disse bildene presenterer jentene og guttene med motsatt stereotypisk utseende, egenskaper og handlinger enn de som er vanlig å tenke som passende for det enkelte kjønn.

Jeg valgte ut sekvensene med en hypotese om at sekvens 1, 3 og 4 skulle vise stereotypiske konstruksjoner av kjønn, og sekvens 2, 5 og 6 skulle være motstereotypiske. Dette viste seg å stemme, men i mindre grad enn jeg hadde tenkt på forhånd. Med mitt utgangspunkt, hvor jeg leter etter kjønnede konstruksjoner i teksten, er muligheten stor for at jeg har tillagt sekvensene kjønn der hvor den «normale» seer ikke hadde tolket innholdet som et uttrykk for kjønnede budskap. Likevel vil jeg etter min forståelse av konstruksjon av kjønn hevde at man ser (svake) tendenser til konstruksjoner som både framviser kjønn stereotypisk og motstereotypisk. Dette er en viktig konklusjon som jeg tar med når jeg videre skal se på barna jeg har intervjuet sine opplevelser av framstillingen av kjønnsroller i sekvensene.

7.2 Barnas resepsjon av innhold i sekvensene

Jeg har tidligere etablert et utgangspunkt som ser på barn som aktive mediebrukere, de skaper mening i møtet med teksten (sekvensene). Forholdet mellom barnet og fjernsynet er dynamisk, og meningsskapingen foregår når barn aktivt bearbeider det de ser på skjermen. Måten barn ser på tv, avhenger av flere faktorer. Først og fremst møter barnet tv-innholdet med forventninger og antakelser om mediumet, som former deres forståelse av innholdet som vises. Budskapet i teksten tolkes forskjellig ut fra kognitiv utvikling (Seip Tønnessen 2000), grad av fascinasjon og dermed også oppmerksomhetsnivå, samt grad av identifikasjon i innholdet. Det er vanskelig å måle kognitiv utvikling, og jeg har derfor kun gjort antakelser basert på barnas alder og pekt på visse tendenser som kan være aldersrelaterte. Dette kommer jeg tilbake til i det følgende avsnittet når jeg ser på barnas oppmerksomhetsnivå, og når jeg senere skal prøve å si noe om hvordan alder og kjønn ser ut til å spille inn på barnas opplevelse av framstillinger av kjønn i barneprogrammene. Under tar først for meg barnas oppmerksomhetsnivå under mine observasjoner, før jeg ser på hvorvidt barna identifiserte seg med karakterene i sekvensene.

7.2.1 Fascinasjon og oppmerksomhetsnivå

Det er opp til mottakeren å forholde seg til innholdet som blir vist, til tross for at teksten signaliserer et budskap. Hagen og Wold peker på underholdning som en grunn til at bar ser på tv (2009, s. 40), men hva som kvalifiserer som underholdning hos barn er ikke alltid like lett å vite. Dette har forskere som Hake (1998) og Åm (1991) undersøkt ved å se på hva barn fascineres av og gir oppmerksomhet i tv-programmer. I min oppgave observerte jeg på barnas oppmerksomhetsnivå under visningen av sekvensene, for å kunne si noe om deres umiddelbare resepsjon av innholdet. Jeg fant at det generelt var et høyt oppmerksomhetsnivå hos alle barna i studien. Barna hadde høyeste grad av oppmerksomhet i store deler av visningen av sekvensen. Spesielt høyt var det i begynnelsen og slutten av hele visningen. At oppmerksomheten er høy i begynnelsen av en visning, beror på at teksten de skal forholde seg til er ny for dem. Barna er nødt til å fokusere på skjermen for å kunne etablere hva sekvensene handler om.

Vi ser likevel variasjoner i de enkelte barnas oppmerksomhetskurve. Dette mønsteret finner vi både hos 3- 4- og 5-åringene, med unntak av én 4-åring og én 3-åring, som ikke tar øynene

fra skjermen og dermed har høyeste nivå av oppmerksomhet gjennom hele visningen av sekvensene. Dette kan skyldes det som nevnt tidligere kalles «attention inertia» (se kapittel 6), og betyr ikke nødvendigvis at barna aktivt ser innholdet. Det kan like gjerne være at de gjør som de har fått beskjed om av meg, altså å se på skjermen. Jo lenger de ser på skjermen, jo mindre lar de seg distrahere av andre faktorer i rommet.

Hvis vi ser på innholdet i de sekvensene hvor barnas oppmerksomhet er høy eller daler, ser vi at dette er likt hos nesten alle barna (med unntak av de to nevnt over). Sekvensene som får høyest oppmerksomhet er sekvenser hvor det er gutter som driver med en aktivitet, og interessen daler når sekvensene omhandler jenter. Dette gjaldt guttene i alle fokusgruppene. Dette kan ha noe å gjøre med at de fleste av barna i studien min er gutter, og at de lettere lar seg fascinere av innhold hvor karakteren er av samme kjønn som dem selv. Dette understrekes av Signorielli som viser til eksistensen av en selektiv oppmerksomhet til eget kjønn (Signorielli, 1990). Det kommer jeg tilbake til når jeg ser på barns identitetsskaping når de så sekvensene.

Også innholdets form spiller inn på hvorvidt barn lar seg fascinere av innholdet. Ved hjelp av gjenkjennelige bilder, spill av lys og farger, bevegelser og musikk trekker fjernsynet oppmerksomhet til seg, og Seip Tønnessen mener dette kan spille inn på barnas oppmerksomhetsnivå (2000, s. 93). De sekvensene som fikk størst oppmerksomhet hadde alle gjenkjennelige bilder ved at de tok for seg aktiviteter som barna selv driver med. Sekvensene generelt er også veldig korte og har kjappe kameraføringer, slik at barna ikke har vanskeligheter med å opprettholde oppmerksomhetsnivået under hele sekvensen. Til tross for at formelementene ser ut til å tiltrekke seg barnas oppmerksomhet til en viss grad, bidrar de ikke spesielt til at disse sekvensene går inn i barnas respons til sekvensene i etterkant. Som vi skal se i neste avsnitt er det en kombinasjon av at bildene er gjenkjennelige og hva de faktisk inneholder som er med på å avgjøre hvorvidt barna trekker sekvensen fram som noe de husker.

7.2.2 Overensstemmelse med gjenfortelling

Etter at jeg hadde vist barna sekvensene fra barneprogrammene ba jeg barna fortelle meg hva de husket best. På denne måten kunne jeg få en viss oversikt over hva som hadde gjort størst inntrykk på barna, eller i hvert fall gir uttrykk for at de har sett. Som analysen viser husket

barna mer jo eldre de var, 3-åringene kunne ikke nevne noe av det de nettopp hadde sett, 4-åringene hadde bitt seg merke i en enkelt sekvens hver, mens 5-åringene ramset opp alle sekvensene. Sammenholder vi barnas oppmerksomhetsprofil gjennom programmet med hva de forteller at de husker etterpå, viser det seg at det finnes tendenser mellom høy oppmerksomhet og hva de gjenkaller. Eksempelvis husker Per (4 år) sekvensen med Elias som står på skateboard best. Oppmerksomhetsnivået hans under denne sekvensen er også på høyeste nivå, og har i tillegg steget fra nivå 3 til nivå 5 fra forrige sekvens som omhandlet Marie som kjører firhjuling. Også guttene i 5-års gruppa trekker fram sekvensen med Elias som skater når de forteller om det gøyeste klippet de så. Denne direkte linkingen mellom oppmerksomhetsnivå og gjenfortelling av sekvenser tyder på at enten innholdet i eller formen på sekvensene fascinerer barna på et eller annet nivå. Fascinasjonen kan ha med følelsen av nærhet til aktiviteten som utføres eller personen som utfører aktiviteten. Det kommer jeg nærmere inn på når jeg ser på hvorvidt barna i studien identifiserer seg med personene i sekvensene.

Det finnes også sekvenser som påkaller høy oppmerksomhet under observasjonen, men som ikke nevnes i samtalen etterpå. Dette ser vi blant annet hos Per (4 år) og Fredrik (3 år). De har begge høyt oppmerksomhetsnivå under sekvens 2 som omhandler Kasper som vil være rosa cowboy. Likevel nevner de ikke denne sekvensen som en av de klippene de husker best. Forklaringen på dette kan ligge i at det å ha blikket festet mot skjermen ikke nødvendigvis samsvarer med å få med seg innholdet (Seip Tønnessen, 2000, s. 92).

Jeg ser også at én sekvens som påkaller middels oppmerksomhet under visningen, likevel trekkes fram av 5-åringene i samtalen etterpå. Sekvensen om Mathilde som vil ha hull i ørene får ikke mye oppmerksomhet av guttene under visningen, men nevnes når guttene skal fortelle det de husker best. Dette kan forklares med at barna har gjort en rask vurdering av hva sekvensen handler om og deretter brukt sitt erfaringsgrunnlag og kognitive skjemaer til å forkaste sekvensene på grunnlag av manglende interesse. Det kan også forklares med en manglende identitetsfølelse blant guttene, de kan ikke relatere til det å ville ha diamanter i ørene. Men fordi barna kjenner til aktiviteten kan de likevel huske den når de får spørsmål om sekvensene.

7.2.3 Identifikasjon med barna i sekvensene

Fjernsynet treffer og appellerer til barnet på ulike måter. Barnas kognitive skjemaer samt det de fascineres over og gir oppmerksomhet er forutsetninger for meningsdannelse i møtet mellom tekst og mottaker. Også følelsen av å kunne identifisere seg med karakterene i innholdet på skjermen er viktig. Identifikasjon kan sees på som en følelsesmessig involvering hvor seeren blir tiltrukket av en karakter eller situasjon som forsterker han eller hennes følelsesmessige reaksjon (Rydin, 1996 i Hake, 2001, s. 425).

Barn vil altså se karakterer eller situasjoner som hun eller han kan relatere til og identifisere seg med. Lettest er det å identifisere seg med karakterer eller situasjoner de har kjennskap til, enten ved å ha opplevd det personlig eller har sett det på skjermen flere ganger. En grunn til at dette var sannsynlig å skje i studien min, var det faktum at sekvensene viste barn i ulike aktiviteter. Hake mener at det er en fordel at barn er med i programmet når handlingen kunne vært hentet fra barnas egen nære hverdag (1998, s. 86).

I studien min viste det seg at både barna i sekvensenes sitt kjønn og selve aktiviteten som ble utført var relevant for barna. Guttene viste spesielt interesse for, og lot seg fascinere av, de sekvensene hvor gutter ble vist. Når guttene hadde på følelsen at innholdet handlet om dem eller noen de kunne relatere seg til, ble oppmerksomheten og fascinasjonen veldig tilstedeværende. Guttene gjenhentet også de sekvensene som inneholdt aktiviteter som engasjerte dem, eksempelvis skateboard og fotball. Innslagene var dermed fascinerende på grunn av en gjenkjennende karakter. Dette ser vi ved at guttene både hadde høyt oppmerksomhetsnivå under visningen, samt trakk fram disse sekvensene ved gjenfortellingen etterpå. Hake sier at «å kjenne seg igjen og oppleve at dette er akkurat meg og «min historie», er nettopp med på å skape nærhet og fascinasjon mellom barnet og fjernsynsbudskapet» (1998, s. 89). Et annet eksempel på dette ser vi når vi ser på 5-åringene under sekvensen med Lukas som danser ballett. Alle tre har høyt oppmerksomhetsnivå under visningen, men når jeg spør dem om det er noen av sekvensene de synes var kjedelige, trekker to av dem fram sekvensen om Lukas. At barna har et høyt oppmerksomhetsnivå under en sekvens hvor aktiviteten er stereotypisk, men kjønn er det samme som dem selv, kan bety at kjønn har mer å si for hvem barna identifiserer seg med enn selve aktiviteten som utføres.

Gjennom å studere hvordan barna faktisk skaper mening ut fra hva de ser på tv, og hvilke responser som kan kobles til de ulike tekstene, får vi et mer nyansert bilde av forholdet mellom tv-mediumet og barn som publikum. Tv-ens innvirkning på barnas meningskonstruksjon er en kompleks prosess, hvor de må forholde seg til mediert mening og ut fra tegn gjenskape mening fra en produksjonskontekst til en resepsjonskontekst. Vi har sett at tv-ens budskap oppfattes ulikt ut fra barnas kognitive utvikling, fascinasjon av og oppmerksomhetsnivå til innholdet samt følelsen av at det som fortelles i teksten kunne omhandlet dem i deres nære hverdag. Tv-titting blir dermed en produktiv prosess hvor barnas aktive tolkningsprosess er med på å skape meningen i møte med medieinnholdet.

7.3 Barnas opplevelse av framstillingen av kjønn i barneprogrammene

Det ser ut til at barna har en forståelse av eget kjønn, og studien viser at de tenderer til å foretrekke kjønnsstereotypisk innhold på TV. Både når de får snakke fritt om sine yndlingsprogrammer og i forhold til sekvensene jeg har vist dem, velger de for det meste stereotypiske kjønnsrollemønstre når de skal posisjonere seg selv som gutter eller jenter. Dermed viser både guttene og jentene at de reflekterer rundt kjønnsrollemønstre i de sekvensene jeg viste dem. Jeg fant også at barna diskuterte og gjorde kjønn ut fra egen identitet, og vil dermed ta opp medienes rolle i barnas identitetsskaping. Jeg vil også diskutere rundt medienes påvirkningsevne når det kommer til opplevelser av kjønn, og hvilke virkninger framvisningen av kjønn kan ha for barnas videre syn på tradisjonelle og utradisjonelle kjønnsrollemønstre.

7.3.1 Forståelsen av kjønn og kjønnsstereotyper hos barna

For å i det hele tatt kunne undersøke hvordan barna opplever framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammene, er det avgjørende at de faktisk kjenner til at de er kjønnede individer. Barna i studien min viser helt klart en forståelse av kjønn, uavhengig av alder og kjønn. De er forstår at de er enten jenter eller gutter, og at kjønnsidentiteten ikke forandrer seg over tid og at man har samme kjønn gjennom hele livet (Kohlberg, 1966). At barna forstår kjønn betyr ikke nødvendigvis at de innehar et stereotypisk syn på hva en gutt er, og hva en jente er. At guttene vet at de er hankjønn trenger ikke bety at de tillegger hankjønn stereotypiske maskuline trekk, det kan bare bety at de kategoriserer menn som ulike kvinner på en eller

annen måte. I studien min viser guttene at de faktisk skiller mellom hva som er maskulint og feminint ut fra visse stereotypiske kjønnsrollemønstre. Som Martin og Little sier, «children do not need to have sophisticated levels of gender knowledge for preferences and stereotypes to develop» (1990, s. 1429). Dette ser vi godt når barna forteller om hva gutter og jenter kan gjøre og ikke gjøre.

Spesielt de eldste guttene, 5-åringene, viser en forståelse av at de bevisst kategoriserer jenter og gutter. De skiller både mellom biologisk kjønn og sosialt kjønn. De er også klar over at menn og kvinners kropp er lik på noen områder, men likevel ulik. De hevder at noe av det som skiller gutter fra jenter er at jenter har større pupper og lengre hår enn dem. Det stereotypiske synet på kjønnsroller kommer best fram når jeg spør barna direkte om hva som er forskjellen på jenter og gutter, ved at de svarer at gutter er sterkere og tør mer enn jenter. Dette er i tråd med Kuhn et al., som mente at barn allerede fra 2-3-års alderen begynner å skille mellom kjønn ut fra hvilke ulikheter de har tilegnet seg lærdom om at passer for det ene eller andre kjønn, både fysisk og i atferd. Disse er ofte stereotypiske (1978).

7.3.2 Er barnas preferanser for tv-innhold kjønnede?

Programmene for barn på tv er mange, og volumet av tilgjengelige programmer rettet mot barn betyr at det finnes et bredt spekter av ulike typer programmer tilgjengelig. Likevel synes barn å være svært selektive i sin fjernsynstitting (Hake, 1993, s. 42). Blant barna i studien min viser det seg at det er tegneserier på barnekanalen Cartoon Network som blir best likt. Programmene guttene nevner er alle tegneserier, Scooby-Doo, Ben10 og Ninjago, og består av en eller flere mannlige hovedkarakterer. Jeg har ikke analysert disse seriene, da det er utenfor oppgavens omfang. Mitt inntrykk etter å ha lest litt om hver serie er at de alle er preget av sterke farger, mye fart og spenning, en konflikt som må løses i hver episode, og de gode mot de onde. Götz sier at det gutter er interessert i å se i en serie er actionfylte scener med karakterer som overvinner enhver utfordring, eller som står på egne bein og viker unna sosiale normer (2008, s. 10-11). Dette stemmer godt med hva barna i studien min uttrykte, og jeg har her etablert at i hvert fall guttene svarer stereotypisk på hvilke preferanser de har for tv-innhold. Karakterene i seriene de nevner innehar egenskaper som forbindes med gutter, og det vil si at karakterene også er stereotypiske. Hvorvidt dette stereotypiske synet på kjønn i tegneserier også er til stede i visningen av ekte mennesker (i sekvensene jeg viste barna), vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt.

7.3.3 Hvordan forholder barn seg til kjønnskildringer i sekvensene?

Både jentene og guttene reflekterte rundt kjønnsmønstrene i sekvensene jeg viste. Kjønn reproduseres ved at barna har sterke meninger rundt kjønnsstereotypiske måter å se ut på, hvilke egenskaper jenter og gutter har og hvilke aktiviteter som er passende for det enkelte kjønn. De posisjonerer seg generelt innenfor kategoriene «gutt» og «jente», og både guttene og jentene er opptatt av å passe inn i stereotypiene. Dette stemmer overens med det Davies (2003) skriver om at barn er aktive i å skape mening rundt kjønn ved å presentere seg på en måte som ikke viker fra normene rundt hva som defineres som gutt og jente. Det var interessant å se på hvordan barn forholdt seg til skildringen av kjønnsrollemønstre i barneprogrammene. Studien viser at barna skaper mening om kjønn både gjennom kjønnsrepresentasjonene på tv og ut fra erfaringer fra virkeligheten, da de gjorde koblinger mellom virkeligheten og skildringer i programmet. Jeg fant også at disse koblingene ble gjort ut fra ulike virkelighetsforståelser og kontekster, og sammenfaller i så måte med Hake (1998) og Seip Tønnessen (2000) som sier at barn forstår en tekst utfra erfaringsgrunnlag, kultur og kontekst. Jeg så også at der hvor barna hadde lite eget erfaringsgrunnlag, ble tv-en brukt som normsender, i tråd med (Dubow, Huesmann og Greenwood, 2006).

Videre tar jeg for meg de samme temaene jeg brukte for å kategorisere framvisningen av kjønn i barneprogrammene på NRK Super, utseende, egenskaper og handlinger. Som vi skal se, er det kategoriene utseende og handlinger eller aktiviteter som skiller seg ut under samtalene med barna. Det er her de uttrykker kjønn tydeligst.

7.3.4 Utseende

I sekvensene jeg viste barna i studien min ble både guttene og jentene som utførte kjønnsstereotypiske aktiviteter også framstilt stereotypisk utseendemessig. Jentene ble kledd i fargene rosa og lilla, og hadde på seg kjole, og guttene var ikledd blå og svart genser og bukse. Av de barna i sekvensene som utførte motstereotypiske aktiviteter, ble de framstilt både stereotypisk og motstereotypisk i klesveien, med gutter i genser og bukse og rosa cowboydrakt, og en jente i svarte overall. Davies (2003) beskriver hvordan førskolebarn viser kjønnsstilhørighet via klær for å skille mellom kjønn symbolsk. Guttene i studien min bekrefter dette ved å reagere på at Kasper i sekvensen om karneval vil ha rosa som farge på cowboykostymet sitt. De er generelt skeptiske til fargen rosa, og framviser kjønn ved å framheve fargene de pleier å gå med. Det ene barnet i studien min reagerer også når jeg

påpeker at jeg som regel kler meg i svarte klær, og lurte på om dette er en jentefarge. Han er forvirret fordi han mener at en jente med svarte klær bryter med det synet han har på hvilke farger som er passende for jenter og gutter. På den måten bruker barna klærne som redskap for å posisjonere seg som feminine eller maskuline, da de har lært at fargene står for nettopp det ene eller det andre (Davies, 2003).

En gutt i studien min mener at det ikke finnes jentefarger og guttefarger. For ham er det ikke noe skille i fargekoder mellom kjønnene, og han reagerer på den stereotypiske framstillingen av farger for de ulike kjønnene i sekvensen. Likevel følger han en konstitutiv mannlighet i handling og er farget av tradisjonelle kjønnsrollemønstre, da han senere avfeier at han som gutt kan utføre det han ser på som en typisk jenteaktivitet. Dette kan kanskje være på grunn av at han begynner å bli bevisst på at det finnes stereotypiske syn på kjønn, men at det enda ikke har blitt konstant i hans valg om å følge eller bryte med stereotypiene. Jeg legger også til grunn at han i sosialiseringprosessen har blitt lært at farger ikke kan tillegges et spesifikt kjønn, slik de andre barna mest sannsynlig har blitt lært at rosa er for jenter og blå er for gutter.

7.3.5 Egenskaper

Stereotypiske egenskaper som tillegges gutten er at han er konkurransedrevet og tøff, mens jentene er mer opptatt av følelser og utseende. Barna i studien min snakker ikke spesielt eksplisitt om egenskaper de mener jenter og gutter har, med unntak av når jeg spør dem direkte om forskjellen på gutter og jenter, og guttene mener at de er sterkere og tøffere enn jentene. Dette stemmer i så måte overens med de stereotypiske synet på kjønnete egenskaper. Jeg får for øvrig mer inntrykk av hvordan barna i studien oppfatter de stereotypiske egenskapene ved deres egen atferd når vi snakker om kjønnsstereotypiske aktiviteter de nettopp har sett i sekvensene. I samtalen under snakker guttene på 5 år om fotball, og her kommer konkurranseinstinktet klart frem. De er veldig opptatt av hvem som er best i fotball, og hvem som har den flinkeste storebroren.

S: Synes dere det er gøy å spille fotball?

Alle guttene i kor: Jaaa!

Gunnar: Jeg har scoret to mål. Jeg scoret når jeg var på banen med de små som bare går i barnehage.

Ole: Og dere scoret bare en og vi scoret 11!

G: nei, da scorte ikke jeg...

(...)

Ole: Nei, du var ikke med på laget ditt.

S: Kan alle spille fotball?

Alle guttene i kor: Ja!

*Ole: ***** (broren til Gunnar) og du var på lag og ikke jeg.*

Gunnar: Vi var jo en mer enn dere

Ole: De godeste var på mitt lag. Begge de godeste var på mitt lag!

Gunnar: Hvis dere hadde spilt fotball mot min storebror så hadde storebroren min og jeg vunnet siden jeg blir alltid med på storebroren mitt sitt lag.

Jesper: Kan jeg være på laget hans?

Gunnar: Ja.

Ole: Kan jeg?

Gunnar: Det er bare en som kan bli med, og det er jeg og Jesper.

Ole: Er det bare Jesper og deg?

*Gunnar: Ja, for det er tremannslag med ***** (broren til Gunnar) og så er det kjempemange på mitt lag, ca. 5 stykker. Ca. 20, det er 20.*

Jesper: Men jeg har noe å si altså...

S: Ja?

Jesper: Hvis noen av dere skal prøve å drible storebroren min så går det ikke an fordi han bare tar beina igjen sånn her...

S: er han skikkelig god han?

Jesper: Ja!

Ole: Jeg er enda mange år som din.

Jesper: Ja, da er storebroren din og min like gode til fotball.

Ole: Men jeg har slått min storebror.

*Gunnar: Nei, nei, nei, nei. Men er man like gammel så er man ikke like god i fotball. Og ***** (broren til Gunnar) er åtte da.*

(5-åringer intervju 29.01.2013)

Her ser vi at guttene kniver om hvem som har scoret flest mål, og hvem sin bror som er best i fotball. Vi ser at to av guttene stenger tredjemann ute, og han er nødt til å prøve å hevde sin posisjon i gruppa ved å skryte av sin egen bror og tillegger ham stereotypiske egenskaper

som å være god i fotball. Guttene er drevet av konkurranse om hvem som er best, og framviser på denne måten den stereotypiske framvisningen av kjønn vi finner i sekvensene i virkeligheten.

Også jentene i studien sine egenskaper er like de stereotypiske egenskapene vi finner hos jentene i sekvensene. De uttrykker at de elsker å være prinsesse, og er generelt opptatt av utseende ved å diskutere hva de har av kjoler, øredobber og neglelakker. Egenskapene samsvarer altså med de vi finner på tv, og de stiller ikke spørsmål ved den stereotypiske framstillingen av kjønnede egenskaper.

7.3.6 Handlinger

Det største skillet mellom jentene og guttenes meninger så jeg ved aksept av de ulike aktivitetene til barna i sekvensene. Guttene uttrykte de mest stereotypiske tankene om hvilke aktiviteter gutter og jenter kunne og ikke kunne utføre, ved at de mente at gutter ikke kunne gå i rosa prinsessekjole eller danse, mens mammaer (kvinner) skulle gå med øredobber og danse. Jentene lente seg også i retningen av tradisjonelle kjønnsrollemønstre ved å like ballett, rosa klær og prinsesser, men de var mer tilbøyelige mot at alle kunne utføre alle aktiviteter. Generelt viste også barna større forståelse for jenter som utførte motstereotypisk atferd enn gutter som gjorde det. Dette kan ha med at det i samfunnet er større aksept for at jenter gjør typisk mannlige ting, enn at gutter gjør feminine ting. En grunn til at barna valgte aktiviteter som jeg anser som stereotypiske, kan være at det er et trygt valg som ikke utfordrer deres identitet som jente eller gutt. Ved å følge det de oppfatter som normen for jente- og gutteaktiviteter, unngår de å ta en rolle som bryter med hvordan de andre i gruppa kanskje oppfatter aktivitetene. På den måten får vi en reproduksjon av kjønnskildringer som er vanskelig å bryte. Dette stemmer med Davies (2003) som i studien sin kom fram til at barn ofte opprettholder de strukturene de kjenner, altså de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene.

Guttene unngikk de aktivitetene som var tiltenkt jenter, men hadde større aksept for aktiviteter som de selv hadde erfaring med, som for eksempel det å danse. For at det skulle være greit at gutter danset, ble guttene nødt til å poengtere at de danser en annen type dans enn det jenter gjør. Og guttene tok ikke opp dette på eget initiativ, det var først etter at den barnehageansatte påpekte at guttene pleide å danse mye i barnehagen, at de svarte at også gutter kunne utføre en aktivitet som de anså som mest passende for det motsatte kjønn. På

den måten blir det mannlige normen for guttene, da de ikke kunne se seg selv som en ballerina. Barna lærer tidlig lærer å posisjonere seg som enten jenter eller gutter på en korrekt måte, fordi dette er det som kreves for at de skal passe inn i de sosiale rammene i samfunnet (Davies, 2003, s. 27). Dermed skal det mye til før de vil endre på dette, da det også kan medføre endringer i oppfattelsen av dem som gutter med en kjønnnet identitet.

Et funn som er interessant i studien min er at guttene to ganger tok opp kjønnskonstruksjoner på eget initiativ. Dette var motstereotypiske framvisninger av gutter som utførte en typisk jenteaktivitet. Dessverre kan dette tyde på at barna innehar stereotypiske oppfatninger om jenter og gutter, siden dette var sekvenser som viste at det var akseptert at gutter gjør aktiviteter forbundet med jenter. Resultatet underbygger allerede etablert forskning på feltet, med Durkin (1985) og Drabman et al. (1981) som begge fant at eksponering for motstereotypisk innhold ikke førte til endring i barnets syn på kjønnsroller. I en større sammenheng vil dette kunne stille spørsmål ved mediens evne til å ha innflytelse på dannelsen av syn på kjønn, men studien er selvfølgelig altfor snever til å kunne generalisere på noe punkt.

Dagens Norge framstår som likestilt på mange områder, og barn lærer seg å gjøre kjønn i et samfunn som hevder at biologisk kjønn ikke spiller noen rolle for hvilke aktiviteter de kan utføre. Samtidig er kjønn noe vi er opptatte fra helt fra før barnet blir født. Dette kan relateres til det faktum at alle guttene i studien min svarte at gutter ikke kan være prinsesser eller danse ballett, mens jentene var enige om at dette var noe jenter kunne gjøre. Guttene begrunner dette med at de ikke vil, og fordi de er gutter, mens jentene ikke utdyper sine meninger særlig. Så i et samfunn hvor både jenter og gutter har formelle rettigheter til å bære prinsessekostyme og danse ballett, velger barna å ikke bryte normene for hva som anses som maskulint og feminint. Grunnen til dette kan være det at de ønsker å få en kjønnsmessig bekreftelse på hvem de er, jamfør Davies (2003).

Barna viser tydelig at kjønn kan assosieres til mye, for eksempel klær, farger, aktiviteter og egenskaper. Ut fra mine funn fra innholdsanalysen av sekvensene fant jeg at det både er stereotypiske og motstereotypiske framstillinger av kjønn i barneprogrammene til NRK Super. Barna i studien min hadde også stereotypiske oppfatninger av kjønn, og viser at de gjennom konseptet kjønn avgjør hva som anses som passende for jenter og gutter. At noen av sekvensene var motstereotypiske og dermed viste gutter eller jenter i motsatte roller enn det

som anses som «vanlig», spilte seg i barna i studien ved at spesielt jentene mente at alle kunne utføre enhver aktivitet. Guttene var mer tilbakeholdne med å godta disse motstereotypiene, og omdefinerte aktiviteten til en gutteaktivitet før de kunne innrømme at de hadde egenerfaring med aktiviteten.

Barna snakket om og opplevde det de hadde sett i sekvensene ut fra eget erfaringsgrunnlag. Erfaringsgrunnlaget viste helt klart at barna allerede hadde forutinntatte, stereotypiske meninger om de ulike aktivitetene som ble vist i sekvensene. Barna konstruerte seg selv som enten maskuline eller feminine ved å separere seg fra det ene eller det andre kjønn, og opplevelsene deres var preget av medievisningen kun når de uttrykte stereotypisk syn på kjønnsroller.

7.4 Medienes rolle i barns utvikling av kjønnskonstruksjoner

I kapittel 2, 3 og 4 etablerte jeg at enigheten er stor blant forskerne om at mediene har innflytelse på barn, og også deres kjønns sosialisering (Dubow, Huesmann og Greenwood 2006; Frønes 2007; Gunter 1995; Hake 1998; Jacobson 2005; Waldahl 1989; Werner 1997). Mediene, og spesielt fjernsynet, både opprettholder og skaper kjønnsstereotypiske roller som potensielt kan virke inn på barna, og et eller annet sted på veien, på en eller annen måte, har barna blitt sosialisert inn i roller hvor det tilhøres ulke forventninger. I oppgaven min har jeg både vist hvordan ulike konstruksjoner av kjønn finner sted gjennom karakterer på fjernsynsskjermen, samt forsøkt å få et innblikk i hvordan småbarn opplever disse kjønnskonstruksjonen. I forlengelsen av dette er det naturlig å se om det er mulig å si noe om medienes bidrag til å forme småbarns syn på hva det vil si å være jente eller gutt.

Barna i studien viser at de kategoriserer jenter og gutter som ulike basert på kjønn. Det virker ikke som at barna er bevisste på måten de konstruerer kjønn på, da de ikke på noe punkt utdyper hvorfor jenter og gutter for eksempel går med ulik farge på klærne.

Sosialisering prosessen pågår hele tiden og overalt, og barna både inngår i og møter ulike strukturer som skaper kategorier. Mediene framviser visse bilder på verden og kjønn, og gir dermed en ramme/normer for hva som er akseptabelt og hva som er uakseptabelt for jenter og gutter. Via fjernsynsskjermen kan barna potensielt lære tilsynelatende korrekt atferd for de ulike kjønnene. Til tross for at jeg gjennom innholdsanalysen har pekt på at det ikke bare er

de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene som framvises i barneprogrammene på NRK Super, viser forskning at kjønnsstereotypisk innhold er normen både i voksenprogrammer og i barneprogrammer (Ceulemans og Fauconnier 1979; Gauntlett 2002; Götz og Lemish 2012; Lemish 2010; Smith og Cook 2008; von Feilitzen 2004).

Som jeg gikk gjennom i teorikapittelet om barn og medier (se kapittel 2), er barn i en alder preget av stor endringer, både kognitivt, språklig, kroppslig og sosialt sett. Det er mye i samfunnet de ikke har egne erfaringer med, og mediene kan spille en rolle som tilbyder av «råmateriale» av oppfatninger av kjønn. Når barna ser jenter og gutter avbildet på en spesifikk og ofte stereotypisk måte, vil mulighetene for at de assimilerer disse avbildningene være til stede. Barna har ingen skjemaer som kan fortelle dem at det de observerer på fjernsynet er en stereotypi, og et feilaktig bilde av samfunnet. I tillegg tenderer barn å se de samme programmene på repetisjon, og på den måten blir de stereotypiske framvisningen innprentet gang på gang.

Samtidig er det viktig å huske på at tv-en kun er én av mange sosialiseringsaktører, og at fjernsynsbildene kan ha annet påvirkningspotensial enn andre aktører, som for eksempel foreldre, barnehage og andre i barnas umiddelbare omgangskrets. Dette hadde jeg dessverre ikke anledning til å gå dypere inn i, og ut fra mine resultater er det vanskelig å si noe om fordelingen av sosialiseringen. Det jeg så var at barna viste tendenser til å ha preferanser for kjønn, ved at de viste klare favoritter i sekvensene jeg viste dem. Barna har trolig en fornemmelse av egne preferanser, ved at de var mer engasjerte i visse sekvenser. Spesielt de eldste guttene viste tendenser til å framvise et stereotypisk syn på gutter og jenter, og tok til seg de sekvensene som omhandlet stereotypiske konstruksjoner av gutter. At alder og kjønn kan spille inn på hvordan tv-innholdet spiller inn på barnas kjønnskonstruksjoner, kan begrunnes i at barna ser tv nettopp med ulikt erfaringsgrunnlag, slik Davies (2003) sier i kapittel 4.

Barn er aktive mediebrukere (jfr. det nye barndomsforskningen nevnt i innledningskapittelet). De er aktive i tolkningsprosessen av mediebudskapet, og velger selv hva de vil ta til seg og hva de prosesserer som enten relevant for dem eller ikke. De motstereotypiske konstruksjonene av kjønn som ble framvist i sekvensene så ikke til å gå nevneverdig inn på barna. Forskning viser også sprikende resultater hva gjelder virkningen av motstereotypisk innhold (se kapittel 4). Durkin sier at barn ikke vil endre internaliserte holdninger om kjønn,

men de kan revurdere dem (1985, s. 112). Etter hvert som barna møter situasjoner i virkeligheten og opparbeider seg erfaring om jenter og gutter, kan bildene barna har møtt via tv-en korrigeres. På den måten blir ikke tv-innholdet nødvendigvis noe barna blindt tar til seg, men kan bidra til at uklare situasjoner barna møter i hverdagen blir klarere og/eller bekreftet.

8 Konklusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvordan barn opplever medieinnhold, med fokus på småbarns mottakelse av stereotypisk og motstereotypisk innhold på tv. For det første ville jeg kartlegge framstillingen av stereotypiske og motstereotypiske kjønnsroller i barneprogrammene. Jeg ville også se på barnas umiddelbare resepsjon av medieinnholdet, og hvordan de forholdt seg til tv som medium. For det tredje ville jeg få innsyn i hvordan barna selv oppfatter sine opplevelser av det kjønnede innholdet i barneprogrammene. For å gjennomføre dette triangulerte jeg ulike kvalitative metoder, der jeg først gjennomførte en tekstanalyse av sekvensene jeg skulle vise barna, deretter observerte jeg barna under visningen av sekvensene og til slutt tre fokusgruppeintervjuer. Jeg valgte NRK Super som leverandør av barneprogrammer, da denne kanalen har innhold spesifikt rettet mot småbarn i samme alder som informantene mine. De empiriske funnene viser at barneprogrammene tegner både stereotypiske og motstereotypiske bilder av jenter og gutter, med hovedvekt på stereotypiske framvisninger. Barna kjenner til kjønn og kjønnsroller, og framviser disse stereotypisk. Barna er ikke bevisste på at de framviser stereotypiske konstruksjoner av kjønn.

I det avsluttende kapittelet vil jeg konkludere oppgavens problemstillinger og samle de viktigste funnene i undersøkelsen. Deretter vil jeg gjøre noen avsluttende betraktninger om oppgaven min før jeg til slutt trekker fram momenter som kan være viktige i framtidig forskning på området.

8.1 Hovedtendenser i oppgaven

Likestilling er en viktig del av samfunnet vi lever i, og mediene har en større rolle som normgiver enn tidligere. En utfordring har vært at mediene framstiller kvinner og menn ujevnt og med stereotypiske konstruksjoner av kjønn. Som mine funn viser, gjør dette seg også gjeldende i barneprogrammer. Samtidig ser vi at forsøket på å kontre de stereotypiske framstillingene av kjønn finnes, også i barneprogrammer, ved at jenter og gutter handler motsatt av det som forventes av dem som kjønnede individer. Stereotypisk og motstereotypisk kjønnsatferd finner sted både gjennom tegnbruk som farger og klær, samt i handling og dialog. I analysen min av sekvensene fra NRK Super fant jeg både jenter som gikk med rosa kjoler og jenter i svarte overaller, samt gutter i rosa og i mørke gensere og bukser. Aktivitetene i sekvensene ble også utført stereotypisk ved gutter som spiller fotball

og skater, og jenter som vil være prinsesse og ta hull i ørene. Aktivitetene var også motstereotypisk framstilt ved kjønn, der gutter ville kle seg som rosa cowboy, og danse ballett, og en jente konkurrerte med firhjuling. Likevel er det verdt å nevne at disse sekvensene ble valgt ut på bakgrunn av en hypotese om at noen av dem skulle vise stereotypiske konstruksjoner av kjønn, mens andre skulle være motstereotypiske. Funnene mine viser at dette stemmer, men de motstereotypiske framvisningene av jenter og gutter var ikke så synlig som jeg hadde trodd. Tendensene er til stede, men ikke i stor nok grad til at barna i studien min la nevneverdig merke til at dette var «uvanlige» konstruksjoner av kjønn.

Til tross for at innholdet signaliserte stereotypiske og motstereotypiske framstillinger av kjønn, er det hvorvidt seeren lar seg fascinere av innholdet som er med på å avgjøre om budskapet når publikum. For å si noe om resepsjonsprosessen til barna, observerte jeg barna under visningen av sekvensene og målte oppmerksomheten deres på en skala fra en til fem, hvor fem var høyeste nivå av oppmerksomhet og en var laveste nivå. Jeg fant at både guttene og jentene hadde et generelt oppmerksomhetsnivå, de lå på nivå fire og fem under store deler av visningen. Nivået var høyt hos alle barna i begynnelsen og slutten av hele visningen. Dette kan forklares ved at settingen var ny for barna, og de fokuserte på det jeg hadde forklart at vi skulle gjøre, altså å se en rekke klipp fra barneprogrammer på tv. Etter hvert som barna så sekvensene, fant jeg at oppmerksomhetsnivået sank og steg individuelt. Guttene tenderte til å ha en lik stigning- og synkingsgraf, og det samme hadde en av jentene i studiene. De to andre jentene skilte seg ut ved at de hadde det høyeste nivået av oppmerksomhet under hele visningen. Dette kan skyldes at de var sjenerte, noe jeg merket under fokusgruppeintervjuene. De svarte på færrest spørsmål, og snakket lavt under intervjuene. Det kan også skyldes det som kalles «attention inertia», hvor det vil være slik at jo lenger man har blikket festet mot skjermen, jo mindre lar man seg distrahere av andre faktorer (Anderson og Burns 1991: 18 i Seip Tønnessen 2000, s. 159). De sekvensene hvor gutter drev med en aktivitet hadde høyest oppmerksomhetsnivå hos barna, og dette begrunnes i gjenkjennelsesfaktoren. Vi lar oss lettere fascinere og interessere av innhold som utspilles med karakterer av samme kjønn som en selv (Hake, 1998; Rydin, 1996), og fokusgruppene mine bestod i høy grad av gutter.

Da jeg i fokusgruppene spurte barna om hvilke sekvenser de husket best, fant jeg tendenser til at høyt oppmerksomhetsnivå i sekvensene er koblet til barnas faktiske interesse for innholdet. De gjenkaller de sekvensene hvor de hadde høyest oppmerksomhetsnivå, og dette gjelder spesielt guttene. Som nevnt over var ikke jentene spesielt snakkesalige under

fokusgruppeintervjuene, og det er dermed vanskelig å si noe om deres kobling mellom å se på tv og faktisk få med seg det de ser på. Også når guttene får spørsmål om de ulike aktivitetene de har sett i sekvensene, viser de høyest interesse for de sekvensene hvor oppmerksomhetsnivået var høyt under visningen.

Slik jeg ser det opplever barna i studien min de stereotypiske framstillingene av kjønnsroller i sekvensene som normal, det er naturlig for dem at det er Johan spiller fotball og Mathilde som vil ha øredobber. Barna har klare oppfatninger om hva gutter kan gjøre kontra hva jenter kan gjøre, og spesielt hva det er greit at de selv som individer gjør. Eksempelvis ville guttene aldri ha gått i prinsessekjole, og forklarer dette med at det er fordi de ikke vil, og fordi de er gutter. Den ene sekvensen omhandler en gutt som danser ballett, og guttene reagerer med lyder som «æsj» og svarer nei på spørsmålet om de liker å danse. Når da den barnehageansatte påpeker at de danser mye i barnehagen, kan guttene først innrømme at de danser når de har omdefinert hva det å danse vil si. De danser nemlig guttedanser, som er noe helt annet en vanlig dansing. Samtidig ser jeg at de ikke motsier de motstereotypiske framstillingene av kjønn heller. Guttene kommenterer at de selv ikke ville gått med rosa klær eller danset ballett, men sier samtidig at alle som vil kan gjøre det. Jeg tolker det som at barna har oppfatninger om kjønn som er stereotypiske, men at de ikke er bevisste på at de innehar disse synene på kjønn. Kan det være at barna rett og slett ikke leser kjønn inn i innholdet i sekvensene, men kun ser jentene og guttene som barn, og opplever framstillingen av kjønn som en forlengelse av hva de selv liker å gjøre av aktiviteter? I så tilfelle kan mediene fungere som en forsterkning på småbarnas allerede internaliserte kjønnsrollesyn, ved å framvise konstruksjoner av kjønnsroller som barna allerede kjenner til. Samtidig ser vi at medienes rolle som sosialiseringssaktør i samfunnet stadig styrkes ved at de er tilgjengelige over alt og når som helst, og kanskje vil barna etter hvert som utviklingen skjer se mer opp til rollemodeller i mediene i sin sosialisering? Om barn skaper og gjør kjønn med de verktøyene (sosialiseringssaktørene) som er tilgjengelige for dem, og sammen med barnas egen evne til å reflektere kan de bidra i prosessen barna gjør for å danne seg en oppfatning av kjønn. Småbarn, som ser på tv uten mye egen erfaring å sammenligne input med, vil dermed kunne tilegne seg holdninger som ikke nødvendigvis har utspring i deres personlige erfaringsvirkelighet. Desto viktigere er det at tv-innholdet utfordrer kjønnsrollene og den stereotypiske framstillingen.

8.2 Avsluttende betraktninger

Formålet i oppgaven var å undersøke hvordan barn opplever medieinnhold, og mer spesifikt framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammer. Mye av forskningen på feltet har basert seg på innholdsanalysen av barneprogrammer, og deretter antatt hvordan dette kan spille inn på seeren (barna) sine syn på kjønn. Ved å samtale med barna har jeg fått innsyn i hvordan barna faktisk opplever konstruksjoner av kjønn på tv. Jeg har også gått gjennom en stor del av prosessen som tilhører det å se på tv, ved at jeg både har analysert innholdet, sett på barnas resepsjon av innholdet samt fått direkte informasjon om barnas opplevelse gjennom intervjuer. Dette gjør at konklusjonene mine er godt begrunnet.

Planen min innebar å intervju flere barn enn det jeg fikk anledning til i oppgaven. Dersom jeg hadde hatt flere informanter kunne jeg fått et dypere innblikk om barns opplevelse av kjønnskonstruksjonene, som igjen ville vært verdifull informasjon i en videre generalisering. Slik oppgaven står nå, er det ikke mulig å konkludere at barn opplever framstillingen av kjønnsroller i barneprogrammer på tv på en generell måte. Et større datamateriale kunne gitt meg et bredere argumentasjonsmateriale. På grunn av masteroppgavens begrensede omfang har jeg ikke hatt plass til det, men det er klart at et større prosjekt hadde kunne generalisere funnene. I oppgaven har mitt mål vært å vise, altså *synliggjøre*, hvordan kjønn konstrueres i mediene og hvordan barna opplever dette.

8.3 Videre forskning

Oppgaven min har ikke kunnet vise til noen langsiktige virkninger av stereotypiske og motstereotypiske framvisninger av kjønn i barneprogrammer på tv. I neste omgang kunne det ha vært interessant å gjøre en longitudinell studie, spesielt med tanke på hvorvidt det å vise motstereotypiske kjønnsroller i mediene kan ha innvirkning på barns konstruksjoner av kjønn. I Sverige spilles det for tiden (høst 2013) inn et barneprogram på SVT med hensikt å utfordre de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene. Programlederen er dragartist, og tanken med programmet er blant annet å utfordre barns syn på hva som er akseptert å kle seg i og dermed også hva som anses som mannlig og kvinnelig (Byström, 25.09.2013). Det kunne vært interessant å bruke dette programmet som bakgrunn for en dypere analyse av hvordan barn opplever framstillingen av kjønnsroller. Ville deres syn på kjønn vært konsistent, eller kan programmer som helt tydelig utfordrer de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene bidra til endring? Det kunne også vært et spennende forskningsprosjekt å se på den sosiale konteksten

hvor medieresepsjonen skjer, og hvor barna utøver kjønn, for eksempel i hjemmet eller i samspill med andre barn i barnehagen. Siden min studie foregikk i lukkede omgivelser, fikk jeg ikke anledning til å se om kjønn utspilte seg annerledes i for eksempel lek. Og så skal det jo sies at til tross for fjernsynet er det mediumet som småbarn brukes mest, blir medietilgangen stadig større for denne aldersgruppen også, og kanskje vil andre medietyper stjele oppmerksomheten fra fjernsynsbruken og dermed hadde det blitt aktuelt å utforske framstillingen av kjønn i for eksempel spill på nettbrett og dens påfølgende innvirkning på sine brukere.

Referanser

- Arnett, Jeffrey Jensen. (2007). *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Backe-Hansen, Elisabeth. (2009, sist oppdatert 10.05.2012). Barn. Lastet ned 01.10.2012, fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bakøy, Eva. (2002). *Med fjernsynet i barnets tjeneste : NRK-fjernsynets programvirksomhet for barn på 60- og 70 tallet* (Ny utg.). Oslo: Unipub.
- Bell, Nancy. (2008). Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, 6(1), 7-20. Lastet ned 14.10.2012, fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14733280701791827>
- Bondevik, Hilde, & Rustad, Linda. (2006). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 42-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brannon, Linda. (2004). Gender Stereotypes: Masculinity and Femininity. I L. Brannon (Red.), *Gender : psychological perspectives* (s. 159-185). Boston: Allyn and Bacon.
- Byström, Matilda. (25.09.2013). SuperPeter hjälper barn i klädnöd! Lastet ned 29.11, 2013, fra <http://blogg.svt.se/barnkanalen/kategori/superdrakten/>
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Drabman, Ronald S., Robertson, Stephen J., Patterson, Jana N., Jarvie, Gregory J., Hammer, David, & Cordua, Glenn. (1981). Children's perception of media-portrayed sex roles. *Sex Roles*, 7(4), 379-389. Lastet ned 28.10.2013, fra doi: 10.1007/BF00288066
- Drotner, Kirsten. (1999). *Unge, medier og modernitet : pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgen.
- Dubow, Eric F., Huesmann, Rowell L., & Greenwood, Davydd. (2006). *Media and Youth Socialization: Underlying Processes and Moderators of Effects*. New York: Guilford Press.
- Durkin, Kevin. (1985). *Television, sex roles and children : a developmental social psychological account*. Milton Keynes: Open University Press.
- Endestad, Tor, Heim, Jan, Torgersen, Leila, Brandtzæg, Petter Bae, & Kaare, Birgit Hertzberg. (2004). *"En Digital barndom?" : en spørreundersøkelse om barns bruk av medieteknologi*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Fagot, Beverly I. (1985). Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex role development. *Developmental Psychology*, 21(6), 1097-1104. Lastet ned 14.11.2013, fra doi: 10.1037/0012-1649.21.6.1097
- Feilitzen, Cecilia von. (2004). *Young people, soap operas and reality TV*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Göteborg University.
- Forente Nasjoner. (2012). Barns rettigheter. Lastet ned 13.06.2013, fra <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Fordypning/Barns-rettigheter>
- Fossheim, Hallvard J. (2009, sist oppdatert 01.12.2009). Informert samtykke. Lastet ned 16.05.2013, fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/>.
- Fougner, Jorun, Ramvi, Øyvind, & Søbstad, Frode. (1980). *Barn foran skjermen*. Oslo: Aschehoug.
- Frønes, Ivar. (2007). *Moderne barndom* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Gauntlett, David. (2002). *Media, gender and identity : an introduction*. London: Routledge.

- Gauntlett, David. (2007). *Creative explorations : new approaches to identities and audiences*. London: Routledge.
- Gentikow, Barbara. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? : kvalitativ metode* (Rev. utg. utg.). Kristiansand: IJ-forlag.
- Gordon, Thomas. (1992). *Skal vi snakke om det : kommunikasjon mellom barn og voksne* (7. oppl.). Oslo: Aventura.
- Gubrium, Jaber F., & Holstein, James A. (2001). *Handbook of interview research : context & method*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gunter, Barrie. (1995). *Television and gender representation*. London: John Libbey.
- Götz, Maya, & Lemish, Dafna. (2012). *Sexy girls, heroes and funny losers : gender representations in children's TV around the world*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hagen, Ingunn, & Wold, Thomas. (2009). *Mediegenerasjonen : barn og unge i det nye medielandskapet*. Oslo: Samlaget.
- Hake, Karin. (1993). *Fjernsynsbarn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hake, Karin. (1998). *Barn og unges fjernsynsverden : et utviklingsperspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hake, Karin. (2001). Five-Year-Olds' Fascination for Television: A Comparative Study. *Childhood*, 8(4), 423-441. Lastet ned 11.10.2013, fra doi: 10.1177/0907568201008004002
- Hake, Karin. (2006). *Historien om Barne-TV : barndomsbilder 1960-2005*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halsaa, Beatrice. (2006a). Fra kvinneforskning til kvinne- og kjønnsforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 108-120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halsaa, Beatrice. (2006b). Kvinneforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 95-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobson, Maria. (2005). *Young people and gendered media messages*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Göteborg University.
- Johansen, Vegard. (2009). Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn*, 1(2009), 69-85. Lastet ned 18.04.2013, fra <http://www.ntnu.no/documents/10458/20989938/johansen.pdf>
- Kaiser Family Foundation. (2005). The Effects of Electronic Media on Children Ages Zero to Six: A History of Research. Lastet ned 20.03.2013, fra <http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/the-effects-of-electronic-media-on-children-ages-zero-to-six-a-history-of-research-issue-brief.pdf>
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-year-olds. *Child Dev*, 49(2), 445-451. Lastet ned 05.11.2013, fra www.jstor.org/stable/1128709
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Interviews : learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd utg.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lemish, Dafna. (2010). *Screening gender on children's television : the views of producers around the world*. London: Routledge.
- Livingstone, Sonia M. (2002). *Young people and new media / childhood and the changing media environment*. London: Sage.
- Lorentzen, Jørgen. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 23-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, Jørgen, & Mühleisen, Wencke. (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Louw, Stephen; Richard Watson Todd and Pattamawan Jimakorn. (2011). Active Listening in Qualitative Research Interviews. Lastet ned 28.10.2012, fra

- http://arts.kmutt.ac.th/dral/PDF_proceedings_on_Web/71-82_Active_Listening_in_Qualitative_Research_Interviews.pdf
- MacBeth, Tannis M. (1996). *Tuning in to young viewers : social science perspectives on television*. Thousand Oaks: Sage.
- Maccoby, E. E., D'Andrade, R. G., Stanford University, & Social Science Research Council (U.S.). Committee on Socialization and Social Structure. (1966). *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1966. Lastet ned 19.12.2012, fra
- Maglaty, Jeanne. (2011). When Did Girls Start Wearing Pink? Lastet ned 05.09.2013, fra <http://www.smithsonianmag.com/arts-culture/When-Did-Girls-Start-Wearing-Pink.html>
- Marcus, Dale E., & Overton, Willis F. (1978). The Development of Cognitive Gender Constancy and Sex Role Preferences. *Child Development*, 49(2), 434-444. Lastet ned 28.11.2013, fra doi: 10.2307/1128708
- Martin, Carol Lynn, & Little, Jane K. (1990). The Relations of Gender Understanding to Children's Sex-Typed Preferences and Gender Stereotypes. *Child Development*, 61(5), 1427-1439. Lastet ned 16.10.2013, fra <http://www.jstor.org/stable/1130753>
- Medierådet. (2010). Småungar & medier 2010. Lastet ned 08.09.2012, fra <http://www.jstor.org/stable/1128709>
- Medietilsynet. (2008, 12.05.2008). Vannskilleprinsippet – skadelig innhold. Lastet ned 13.06.2013, fra <http://www.medietilsynet.no/Tema/Barn-og-unge/Fjernsyn/>
- Medietilsynet. (2012). Småbarn og medier 2012. Lastet ned 12.03.2013, fra http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_barn_web.pdf
- Morgan, Adrian K.; Drury, Vicki B. (2003). Legitimising the Subjectivity of Human Reality Through Qualitative Research Method *The Qualiitative Report*, 8(1). Lastet ned 04.11.2012, fra <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/morgan.html>
- Mühleisen, Wencke. (2006). Kjønn, sex og medier. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 264-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pingree, Suzanne. (1978). The Effects of Nonsexist Television Commercials and Perceptions of Reality on Children's Attitudes About Women. *Psychology of Women Quarterly*, 2(3), 262-276. Lastet ned 30.11.2013, fra doi: 10.1111/j.1471-6402.1978.tb00507.x
- Punch, Samantha. (2002). Research with children - The same or different from research with adults? *Childhood-a Global Journal of Child Research*, 9(3), 321-341. Lastet ned 07.12.2012, fra doi: 10.1177/0907568202009003005
- Qvortrup, Jens. (1994). *Childhood matters : social theory, practice and policies*. Aldershot: Avebury.
- Rideout, Victoria; Roberts, Donald F., & Foehr, Ulla G. (2005). Generation M: Media in the Lives of 8–18 Year-olds. Lastet ned 05.01.2013, fra <http://www.outdoorfoundation.org/pdf/ExecutiveSummaryGenerationM.pdf>
- Rolfe, Sharne A., MacNaughton, Glenda, & Siraj-Blatchford, Iram. (2010). *Doing early childhood research : international perspectives on theory and practice* (2. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Schrøder, Kim, Kline, Stephen, Drotner, Kirsten, & Murray, Catherine. (2003). *Researching audiences*. London: Arnold.
- Seip Tønnessen, Elise. (2000). *Barns møte med TV : tekst og tolkning i en ny medietid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seip Tønnessen, Elise. (2007). *Generasjon.com : mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Seland, Monica. (2010). *Barndomsforskning i dag : med særlig vekt på "Politics of childhood"*. Lastet ned 11.02.2013, fra <http://www.ntnu.no/documents/10458/20990221/selandendelig.pdf>
- Signorielli, Nancy. (1990). Children, Television, and Gender Roles. Messages and Impact. *Journal of adolescent health care*(11), 50-58. Lastet ned 24.02.2013, fra [http://dx.doi.org/10.1016/0197-0070\(90\)90129-P](http://dx.doi.org/10.1016/0197-0070(90)90129-P)
- Smith, Stacy L., & Cook, Crystal Allene. (2008). *Gender stereotypes: An analysis of popular films and TV*. Lastet ned 19.05.2013, fra http://www.seejane.org/downloads/GDIGM_Gender_Stereotypes.pdf
- Solbrække, Kari Nyheim, & Aarseth, Helene. (2006). Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 63-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2013, sist oppdatert 05.2013). Norsk mediebarometer 2012. Lastet ned 06.08.2013, fra http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/116447?_ts=13ef9a29570
- Store norske leksikon. (2007). Norm – sosial. Lastet ned 20.02.2013, fra <http://www.snl.no/norm/sosial>
- Tingstad, Vebjørn. (1995). *TV-titting i et sosialiseringperspektiv : en studie i 5 småbarnsfamilier*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Waldahl, Ragnar. (1989). *Mediepåvirkning*. Oslo: Ad notam.
- Werner, Anita. (1997). *Barn i fjernsynsalderen : hva vet vi om medienes innflytelse?* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Østbye, Helge, Helland, Knut, Knapskog, Karl, Larsen, Leif Ove, & Moe, Hallvard. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Aasebø, Turid Skarre. (2001). *...og så kan du være dama til Batman : en empirisk undersøkelse av hvordan mediene tas i bruk og inngår i meningsbærende prosesser i sosial interaksjon mellom barn*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Personlig kommunikasjon

Nils Stokke, tidligere redaktør, NRK Super (E-post 27.08.2012)

Live Kjølvik, regissør «Men Kasper da!», NRK Super (E-post 04.11.2013)

Liste over bilder

Bilde 1: Skjermdump hentet fra sekvensen om Johan, «Klart eg kan»	s. 55
Bilde 2: Skjermdump hentet fra sekvensen om Kasper, «Men Kasper da!»	s. 57
Bilde 3: Skjermdump hentet fra sekvensen om Mathilde, «Klart eg kan»	s. 59
Bilde 4: Skjermdump hentet fra sekvensen om Elias, «Klart eg kan»	s. 60
Bilde 5: Skjermdump hentet fra sekvensen om Marie, «Her er eg!»	s. 61
Bilde 6: Skjermdump hentet fra sekvensen om Lukas, «Klart eg kan»	s. 62

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv barnehagen

INFORMASJONSSKRIV TIL BARNEHAGEN

Oslo, 05.11.2012

Jeg søker med dette om tillatelse til å gjennomføre fokusgruppeintervjuer i deres barnehage i forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Oslo (UiO).

Studien tar for seg framvisningen av stereotypiske kjønnsroller i NRK Super, og formålet er å kartlegge hvilke tanker, meninger og oppfatninger barn mellom 3 og 5 år har til dette. Det har blitt forsket mye på kjønnsstereotypisk medieinnhold, men lite på hvordan barna selv faktisk opplever framstillingen av gutter og jenter på TV.

Jeg ønsker å intervju et visst antall 3-, 4- og 5-åringer i smågrupper. Jeg kommer først til å vise dem en filmsnutt bestående av utvalgte klipp fra NRK Super-seriene «Men Kasper da!», «Klart eg kan» og «Her er eg!». Deretter vil jeg snakke med barna om det de nettopp har sett, og la dem prate fritt om dette.

Det er ønskelig å foreta intervjuene i barnehagen, og jeg ser for meg å være i barnehagen tre ulike dager med en times fokusgruppeintervju hver av dagene, evt. alle på samme dag om det passer bedre. Jeg ber om å få ta ut mellom tre og fem 3-, 4-, og 5-åringer de ulike dagene, oppdelt etter alder. Jeg trenger en TV (og også helst muligheter for å avspille DVD), så om det finnes et «TV-rom», er det ønskelig å få tilgang til dette. Ellers er det ønskelig å få et eget rom til disposisjon, for å unngå forstyrrelser. Om mulig er det også foretrukket at en barnehageansatt kan være tilstede for assistanse under fokusgruppeintervjuet.

Det vil bli gjort lydopptak av gruppeintervjuene, og alt som fremgår av disse intervjuene er konfidensielt. Både denne informasjonen, andre opplysninger samt barnehagens og barnas navn vil bli anonymisert. Opplysningene blir lagret på en sikker måte, til innen utgangen av 1.1.2014.

Kontakt meg gjerne på telefon, eller send en e-post til dersom det er noe dere lurer på. Dere kan også kontakte min veileder Birgit Hertzberg Kaare ved Institutt for medier og kommunikasjon via e-post til

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Anita Gudbrandsen

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE TIL BARNA I

.....

Oslo, 05.11.2012

Kjære foresatte,

Jeg er masterstudent i medievitenskap ved Universitetet i Oslo (UiO), og arbeider for tiden med den avsluttende oppgaven som omhandler temaet kjønnsroller i barne-TV. Jeg ønsker å få rede på hva barn mellom 3 og 5 år tenker rundt framstillingen av gutter og jenter i NRK Super, nærmere bestemt seriene «Klart eg kan», «Men Kasper da» og «Her er eg!».

For å finne ut av dette ønsker jeg å vise barna noen klipp fra de overnevnte seriene, samt stille dem spørsmål om det de nettopp så i grupper på 3-4 stykker. Hensikten er å la barna få snakke fritt rundt hvordan gutter og jenter oppfører i barne-TV.

Som en del av masteroppgaven ønsker jeg utføre forskningsprosjektet på 3-, 4- og 5-åringer i barnehagen hvor ditt barn går. Jeg ber med dette om deres assistanse ved å tillate barnet ditt å delta i prosjektet.

Det er helt frivillig å være med, og barnet ditt eller den foresatte på barnets vegne har mulighet til å trekke dere fra prosjektet når dere måtte ønske, uten begrunnelse. Om dette skjer, vil alle innsamlede data om barnet ditt bli slettet. Velger man å ikke delta eller å trekke sitt barn underveis, vil det ikke få noen konsekvenser i forholdet til barnehagen.

Det vil bli gjort lydopptak av gruppeintervjuene, og alt som fremgår av disse intervjuene er konfidensielt. Både denne informasjonen, andre opplysninger samt barnehagens og barnas navn vil bli anonymisert. Dette gjelder også i den publiserte masteroppgaven. Opplysningene blir lagret på en sikker måte, og alle navn, lydopptak og andre variabler som kan være identifiserende vil slettes når masteroppgaven er ferdigstilt, senest 01.01.2014.

Om ønskelig er det også mulig å få tilgang til guiden med de overordnede temaene for gruppeintervjuene. I så tilfelle tar dere kontakt med enten meg eller barnehagen.

Dersom deres barn får tillatelse til å være med på prosjektet, vær vennlig å fyll ut og returner den vedlagte samtykkeerklæringen i barnehagen innen _____.

Kontakt meg gjerne på telefon, eller send en e-post til dersom det er noe som er uklart eller det er noe du lurer på.

Du kan også kontakte min veileder Birgit Hertzberg Kaare ved Institutt for medier og kommunikasjon via e-post til

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Anita Gudbrandsen

(Klipp her)

(Vennligst returner innen DATODATODATO)

Jeg har mottatt informasjon om studien av barns tanker om kjønnsroller i barne-TV, og samtykker herved til at mitt barn **HAR** tillatelse til å delta i prosjektet.

Barnets navn:

Foresattes navn:

Telefonnummer: _____

Sted: _____

Dato:

Foresattes signatur:

Vedlegg 3. Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Birgit Hertzberg Kaare
Institutt for medier og kommunikasjon
Universitetet i Oslo
Postboks 1093 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 15.10.2012

Vår ref:31795 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.10.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31795	<i>Småbarns medieerfaringer og tanker om kjønn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Birgit Hertzberg Kaare</i>
Student	<i>Anita Gudbrandsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

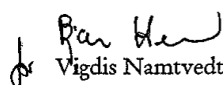
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anita Gudbrandsen, Arups gate 22 B, 0192 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 4. Observasjonsguide

Observasjonssituasjonen:

Observasjon av barna under visningen av sekvensene.

Hva skal observeres?

- Hvor fikserer barna øynene sine under visningen?
- Hva kommenteres under visningen?
- Kommuniseres noe via kroppsholdning?

Observasjonsmåte:

Jeg benytter meg av en kvalitativ observasjonsmåte, og ønsker å se på hvordan barn opplever det de ser på fjernsynet. Jeg skal ikke kvantifisere ulike hendelser som oppstår.

Tidsramme:

Observasjonen er ferdig etter visningen av sekvensene.

Hele videoklippet varer i 3 minutter og 38 sekunder, totalt skal denne vises i tre ganger.

Totalt ca. 12 minutter.

Planen er å kun vise videoklippet én gang per gruppe, men tar forbehold om at dette kan måtte gjøres flere ganger. Observasjonen vil foregå i januar 2013.

Observatørens posisjon:

Åpen observasjon – Både de ansatte, barna og foreldre vet at jeg observerer, hva jeg observerer og til hvilken hensikt.

OBSERVASJONSNOTAT

Sted:

Dato:

Tidspunkt start:

Tidspunkt slutt:

Hvem deltar:

Beskrivelse av observasjonsstedet:

	Observasjon	Egne notater
Hva skjer?		
Hvor ser barna?		
Hvordan er kroppsholdningen?		
Annet		

Vedlegg 5. Skjema til oppmerksomhetskoding

5 – Helt konsentrert om programmet

4 – Oppmerksomheten er rettet mot programmet. Hvis barnet snakker, er det om programmet

3 – Oppmerksomheten er hovedsakelig rettet mot programmet, men lar seg distrahere midlertidig

2 – Fysisk uro, blikket skifter mellom programmet og andre deler av rommet

1 – Ingen oppmerksomhet mot programmet

(Basert på Tønnessen, Elise Seip. (2000). *Barns møte med TV*. Otta: Universitetsforlaget)

Vedlegg 6. Temaguide og spørsmålsguide til intervju

TEMAGUIDE

Introduksjon

Her vil jeg presentere meg selv, si kort om hva jeg skal snakke med dem om, fortelle om bruk av lydopptaker, at de får være anonyme og at de kan avbryte når de måtte ønske.

Generell mediebruk

Her vil jeg samtale med barna om hvor mye de ser på tv, hva de ser på, hva som er gøy med tv, om det er noe som ikke er så bra.

Om filmsnutten

Her vil jeg samtale med barna om det de nettopp har sett på tv, hva de husker best og om det var noe de synes var gøy/spennende/morsomt/rart.

Om opplevelse av medieinnholdet

Her vil jeg snakke med barna om hva de tenkte da de så filmsnutten, om de tror de også kunne klart det de så på tv og om deres virkelighetsoppfatning i forhold til innholdet de nettopp så.

Om preferanser

Her kommer jeg innpå hva barna synes er det morsomste og kjedeligste å se på tv og om alle kan se på det samme.

Kjønnsroller i filmsnutten

Her vil jeg peile barna inn på den framvisningen av kjønnsroller som de nettopp har sett på tv, og spørre om hvem som liker å gjøre de ulike tingene for å se om barna svarer stereotypisk.

Om forståelse av eget kjønn

Til slutt vil jeg teste om barna kjenner til kjønnsdikotomi og rollestereotypi ved å peile barna inn på hvem som gjør ulike oppgaver i og utenfor hjemmet og om det er forskjell på gutter og jenter.

SPØRSMÅLSGUIDE TIL INTERVJU

Om filmsnutten

Hva så dere nettopp på tv nå?

Hva husker dere best?

Hvem så dere på tv?

Hvor var de?

Var det noe dere synes var spennende?

Var det noe dere synes var rart?

Kjønnsroller i filmsnutten

Hvem av de dere så på tv nå nettopp likte dere best? Hvorfor?

Var det noen dere ikke likte? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvem var kulest?

Hvem danser ballett?

Kan alle danse ballett?

Liker dere ballett?

Hvem går med rosa klær?

Hvem er prinsesser?

Hvem er cowboyer?

Hvem ville dere kledd dere ut som hvis dere skulle på karneval?

Er det gøy å spille fotball?

Kan alle spille fotball?

Synes dere det er fint med hull i ørene?

Hvem kan ha hull i ørene?

Tror dere det er vondt å ta hull i ørene?

Får alle vondt?

Hvem kjører kjempefort i racerbil?

Kan alle kjøre fort?

Hvem her kunne klart å kjøre fortest?

Har dere prøvd skateboard noen gang?

Hvem kan stå på skateboard?

Kan alle bli skikkelig flinke til det?

Om preferanser

Hva er det morsomste å se på tv?

Hva er det kjedeligste?

Ser alle på det samme eller går det an å se på forskjellige ting?

Leker dere noen gang det samme som dere ser på tv?

Om forståelse av eget kjønn

Hva er du? (gutt, jente eller noe annet?)

Kan du bli noe annet enn den du er?

Vedlegg 7. Transkripsjon av sekvensene

Verbalt	Visuelt	Kommentarer
	Nærbilde av hender som knytter et par lilla fotballske	Fra serien «Klart eg kan», episoden om Johan som vil være best i fotball. Musikk spiller i bakgrunnen
Trener: Flott!	På fotballbanen, guttelag, Johan scorer mål	
Forteller: Siste kamp, og alt går bra igjen	Guttene jubler Nærbilde bein som løper	
Trener: Framover, kom igjen	Gutter dribler	
Trener: Kjempebra	Nærbilde mannlig trener	
	Nærbilde av gutter som sitter på sidelinja	
Trener: Kom igjen, framover Flott, kjempebra, flott Johan	Gutter dribler, Johan scorer mål. Dommeren blåser i fløyta, kampen er over.	
Trener: Kjempebra jobba	Nærbilde Johan, overblikk hele fotballbanen	
Forteller: Snart skjer det noe gøy!	Nærbilde av Kasper og Cecilie som sitter i trappeoppgang ved siden av hverandre	Fra serien «Men Kasper da», episode 5 hvor Kasper vil være rosa cowboy på karneval
Forteller: Det skal være karneval!	Nærbilde karnevalplakat	
Forteller: Da må man jo kle seg ut	Nærbilde Cecilie	
Forteller: man kan være prinsesse for eksempel	Cecilie drømmer seg vekk: Utkledd som rosa prinsesse	
Forteller: eller cowboy!	Nærbilde Kasper, drømmer seg vekk: utkledd som rosa cowboy	
Cecilie: Jeg skal være rosa som denne dukka! Kasper: Det vil jeg også! Cecilie: Nei, gutter kan ikke ha rosa!	Cecilie holder dukke med prinsesseklær og krone. (Kasper ser på Jente) (Cecilie ser smilende på Kasper) (Kasper ser vekk, lei seg)	
Forteller: De leker med klistreøredobber Mathilde har ikke hull i øret, men ønsker seg det mest av alt	Overblikk over Mathilde sitt rom, fullt av rosa interiør og leker Nærbilde av klistreøredobber Mathilde og fester klistreøredobbene i ørene til Mathilde Ser seg i et lilla speil	Fra serien «Klart eg kan!», episoden om Mathilde som vil ta hull i ørene

Mathilde: Jeg vil ha øredobber fordi at det er fint og fordi det er så mange andre som har det	Intervjusituasjon med Mathilde	
Butikkdame: er du klar?	Nærbilde øredobbpistol	
Mathilde: AU! Butikkdame Åh, så flink du var, kjempeflink. Nå blir mamma overrasket!	Mathilde sitter i en stol og tar hull i det ene øret Nærbilde Mathilde med hull i øret Mathilde nikker og smiler	
Hannah: Nå skal jeg bli mer god, som verdens flinkeste seiler	Hannah seiler	Fra serien «Her er eg!», episoden om Hannah som skal ut og seile. Musikk
	Faren følger etter i en annen båt, nærbilde av Hannah som seiler	
	Sekvens med nærbilder av rullebrettet, Elias gjør triks	Fra serien «Klart eg kan», episoden om Elias som vil bli proffskater
Elias: Det er det å øve som er kjekt egentlig, øve liksom på triks	Intervjusituasjon med Elias	
For å bli like god som storebror, må Marie øve	Nærbilde av Marie som får hjelp av faren til å ta på seg hjelm	Fra serien «Her er eg!», episoden om Marie som vil bli like god som broren til å kjøre ATV
Marie: (utydelig)	Nærbilde av Marie som starter ATV-en og kjører ut av garasjen	
Marie: (ler og lager brummelyder) Forteller: når de kjører om kapp gjelder det å komme først Forteller: Marie lurar Anders og tar snarveier forbi	Marie og broren kjører ATV på et jorde Marie leder, men så leder broren og Marie kjører forbi han i en innersving	
Lukas: (mumler noe utydelig) Forteller: Lukas liker å danse, selv om noen sier det er jentete	Nærbilde av Lukas sine føtter i første posisjon ballett Lukas danser litt	Fra serien «Klart eg kan», episoden om Lukas som danser ballett
	Nærbilde av Lukas på scenen Flere ballettdansere, Lukas står i midten, de gjør piruetter	
Danselærerinne: Og så snu! Danselærerinne: Vi venter på deg, Lukas, du må snu!	Lukas ser på når jentene danser, prøver å henge med Bilde av danselærerinne Lukas som hopper og snur	

Vedlegg: Sekvensene fra «Klart eg kan», «Her er eg!» og «Men Kasper da!»

(Se vedlagt DVD)

